

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

SILVIO IUNG

ENSINO SUPERIOR NA IECLB: UMA PRIMEIRA HISTÓRIA

São Leopoldo

2010

SILVIO IUNG

ENSINO SUPERIOR NA IECLB: UMA PRIMEIRA HISTÓRIA

Dissertação de Mestrado
Para obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Programa de Pós-Graduação
Área de concentração: Religião e Educação

Orientador: Prof. Dr. Wilhelm Wachholz

São Leopoldo

2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I92e Iung, Silvio
 Ensino superior na IECLB: uma primeira história / Silvio
 Iung ; orientador Wilhelm Wachholz. – São Leopoldo :
 EST/PPG, 2010.
 94 f.

 Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia.
 Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São
 Leopoldo, 2010.

 1. Universidades e faculdades luteranas – Brasil –
 História. 2. Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil
 – Educação. 3. Ensino superior – Brasil. 4. Escolas
 comunitárias – Brasil. I. Wachholz, Wilhelm. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

SILVIO IUNG

ENSINO SUPERIOR NA IECLB: UMA PRIMEIRA HISTÓRIA

Dissertação de Mestrado
Para obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Programa de Pós-Graduação
Área de concentração: Religião e Educação

Data: 2 de agosto de 2010

Wilhelm Wachholz – Doutor em Teologia – EST (Presidente)

Remi Klein – Doutor em Teologia - EST-PPG

Danilo Streck – Doutor em Filosofia da Educação - UNISINOS

RESUMO

O tema central desta dissertação é o ensino superior na IECLB. Inicialmente, localizam-se o surgimento do ensino superior comunitário no Brasil e sua estruturação ao lado da oferta do poder público. Apresenta-se a formação do sistema de educação comunitária vinculada à Igreja, com escolas primárias, a partir das dificuldades enfrentadas pelos imigrantes alemães evangélico-luteranos, na sua chegada ao Brasil, com a ausência de escolas. Contextualizado o espaço do surgimento da educação superior comunitária e a tradição do ensino básico de caráter comunitário, abre-se o cenário para resgatar as discussões em torno da criação de faculdades e cursos superiores no âmbito do Sínodo Riograndense, um dos formadores da IECLB. Destaca-se a tentativa infrutífera de oferecer cursos naquele período em que as demais instituições brasileiras que atuam com ensino superior iniciam sua atividade. Este trabalho tenta compreender as causas dessa dificuldade e analisa as alternativas adotadas. Por último, volta-se a atenção para as trajetórias exitosas de surgimento de cursos a partir da década de 1970, mas com resultado especialmente na virada para o século XXI. A pesquisa revelou que a opção por não oferecer ensino superior decorre de todo um contexto de igreja que passava por reorganização. Também certa indefinição interna quanto a quem caberia a responsabilidade de oferecer cursos retarda a oferta desses. O trabalho culmina com o apontamento de alternativas para que o ensino superior na IECLB possa ter maior participação no cenário educacional brasileiro. A pesquisa aponta para uma revisão na sistemática de manter faculdades e cursos em instituições comunitárias da IECLB, para o caso de estas quererem se consolidar no cenário brasileiro.

Palavras-chave: Ensino superior comunitário. Educação confessional. IECLB.

ABSTRACT

The subject matter of this dissertation is higher education within IECLB (the Evangelical Church of Lutheran Confession in Brazil). The paper starts out by examining the origin of congregational education in Brazil and its structural organization alongside public education. The formation of the congregational education system is presented, which started with primary schools linked to local church congregations that were set up in response to the difficulties with the lack of schools found by German Lutheran immigrants upon their arrival to Brazil. After setting the context for the emergence of congregational higher education and the tradition of congregational basic education, the paper analyzes the discussions around the creation of colleges and higher education courses within the Synod Riograndense, one of the founding constituents of IECLB. Special emphasis is given to the unsuccessful attempt to offer courses at the time when many other Brazilian institutions working with higher education started their activity. This paper attempts to understand the reasons underlying these difficulties and examines the alternatives adopted. Finally, attention is given to the successful emergence of courses in the 1970s, but which took effect especially at the turn of the 21st century. Our studies reveal that the option not to offer higher education stemmed from a larger context of the church that was then undergoing reorganization. Some internal uncertainty about who would bear the responsibility for offering courses further delayed the process. The paper concludes by indicating alternatives for higher education in IECLB to play a greater role in the context of Brazilian education. The research points out the need for a systematic review of the way colleges and courses are maintained by institutions within IECLB should they want to consolidate their position in Brazil.

Keywords: Congregational higher education. Denominational education. IECLB.

SUMÁRIO

RESUMO -----	5
ABSTRACT -----	6
INTRODUÇÃO -----	7
1 ENSINO SUPERIOR COMUNITÁRIO -----	12
1.1 O amparo legal à instituição educacional comunitária -----	13
1.2 A caracterização da instituição comunitária -----	14
1.3 A natureza da instituição comunitária -----	15
1.4 A Lei 4024/61 e as raízes do ensino superior comunitário -----	16
1.4.1 O laico e o confessional na educação superior -----	16
1.4.2 O estabelecimento da Lei 4024/61 -----	19
1.4.3 A reforma universitária de 1968 -----	22
1.5 Ausência de regulação para a educação comunitária -----	26
2 EDUCAÇÃO PROTESTANTE NO BRASIL -----	29
2.1 A Reforma Protestante -----	31
2.2 Educação e igreja protestante no Brasil -----	33
2.2.1 Escolas regulares ainda não têm... -----	36
2.2.2 Escolas em torno do Sínodo Riograndense -----	39
2.2.3 A Segunda Guerra Mundial: um tempo de transformação -----	42
2.3 O associativismo e o comunitário -----	44
3 O ENSINO SUPERIOR EM PAUTA -----	48
3.1 O sistema educacional e a qualificação de professores -----	48
3.2 O Conselho Sinodal de Educação e a ênfase teológica -----	53
3.2.1 A Faculdade Evangélica de Filosofia, em Estrela -----	54
3.2.2 Escola de Serviço Social -----	57
3.3 A opção pela informalidade -----	59
4 CONCRETIZA-SE A IGREJA NACIONAL -----	62
4.1. A discussão pelo espaço da educação formal na IECLB -----	63
4.2 Os bastidores -----	67
4.3 Para onde se evoluiu -----	69
4.3.1 ISCET -----	70
4.3.2 IFPLA -----	72
4.3.3 Faculdade Três de Maio -----	73
4.4 O apoio formal -----	75
4.5 O planejamento conjunto -----	79
4.6 Perspectivas -----	83
CONCLUSÃO -----	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	92
Arquivos -----	95
Entrevistas -----	95
Anexo 1 -----	96
Anexo 2 -----	108
Anexo 3 -----	123
Anexo 4 -----	134

INTRODUÇÃO

Há diversas discussões ao longo dos últimos cinquenta anos, no âmbito da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB)¹, sobre a criação de faculdades. Neste tempo o ensino superior brasileiro experimentou um grande impulso. As instituições universitárias ainda hoje de maior reconhecimento no cenário brasileiro surgiram a partir da década de 1940 até 1980. Além da atuação pública estatal, um conjunto de instituições privadas foi moldado e presta imensa contribuição para o ensino superior.

As escolas primárias e secundárias ligadas à IECLB apresentaram-se como amplos sistemas educacionais no sul do país, contribuindo para o desenvolvimento dessa região do Brasil. Elas são fonte primária para entender a forma de organização comunitária da sociedade brasileira. Seu sistema se estruturou desde o século XIX e atingiu o patamar de possuir desde a formação de professores até o estabelecimento de escolaridade mínima, em vinculação com a Igreja na primeira metade do século XX. Entre as maiores igrejas históricas do Brasil, a IECLB está entre as que apresentam menor atividade na educação superior. A Igreja² não conseguiu se valer de seu sistema de educação primário e secundário para criar instituições expressivas de ensino superior identificadas com ela.

A proposta para a presente pesquisa é uma abordagem de natureza qualitativa, com ênfase nos estudos em história, que permita compreender o contexto de decisões em torno do tema da oferta de ensino superior em instituições da IECLB. O meio acadêmico não tem registro de estudos aprofundados sobre esse tema sob a ótica histórica. A História Imediata (História Nova) servirá de referencial teórico significativo por se caracterizar em “dar a palavra aos que foram atores dessa história”³. Imprescindível é considerar que este pesquisador está envolvido no processo como articulador dos desdobramentos das decisões em estudo desde o final da década de 1990. Na condição de diretor executivo do Departamento de Educação da IECLB, desde o ano 2000 denominado Rede Sinodal de Educação, este pesquisador teve no ensino superior o assunto a ser conduzido a partir de sua atividade profissional. O quadro teórico é composto ainda pelo estudo sobre a legislação

¹ A IECLB torna-se um corpo eclesialístico em 1968, como resultado da fusão de três sínodos. A aproximação inicial já aconteceu em 1950, com a criação da Federação Sinodal. Um desses sínodos, o Riograndense, mantinha casas de formação de pastores e professores no Brasil e, no período da Federação, intensificou o envio de pastores e professores aos demais sínodos. Cf. DREHER, Martin N. *Igreja e Germanidade*. São Leopoldo: Sinodal, 2003. p. 15-22.

² No presente trabalho, a expressão Igreja será tomada como sinônimo de IECLB, assim entendida como a instância administrativa responsável pelos caminhos e posições institucionais deste corpo eclesialístico.

³ LE GOFF, Jacques. *A história nova*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1995. p. 217.

educacional para o ensino superior, principalmente a partir dos anos 1950. Em especial, Durmeval Trigueiro Mendes, Helena Maria Sant'Ana Sampaio e Carlos Roberto Cury servem a esse propósito. A historiografia da IECLB, especificamente a constituição de escolas desde os primeiros anos da imigração no Brasil, foi buscada em Martin N. Dreher, Gisela Isolde Streck, Arnildo Hoppen e Isabel Cristina Arendt. A identidade vinculada aos conceitos do comunitário e do associativismo transpassa ao longo do trabalho, baseando-se em estudos de Arthur Blasio Rambo, Clarissa Eckert Baeta Neves e Gerd Uwe Kliewer.

O caminho percorrido é o resgate da memória das pessoas e a coleta de documentos sobre as decisões referentes ao ensino superior nas instituições vinculadas à IECLB. Contam muito entrevistas dos professores Willy Fuchs, Hans Günther Naumann e Dorival Adair Fleck, todos eles articuladores de decisões. Fuchs foi diretor do Departamento de Ensino do Sínodo Riograndense a partir do final da década de 1930 até início da década de 1960. Naumann reabriu o Seminário de Formação de Professores na década de 1950 e implantou o Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã. Fleck foi diretor do Departamento de Educação da IELCB a partir do início da década de 1980 até o final da década de 1990. Todos tiveram atuação em conselhos responsáveis pelas decisões pesquisadas. O levantamento de materiais, tais como atas e documentos, aconteceu em arquivos no Departamento de Educação, no Arquivo Histórico e na Secretaria-Geral, todos órgãos da IECLB.

O objetivo é resgatar as discussões sobre o ensino superior na IECLB e avaliar as repercussões das decisões quanto ao lugar ocupado pela Igreja no cenário brasileiro nesse setor. Pretende-se oferecer subsídios a partir da compreensão do momento histórico em que não houve o apoio para a oferta de ensino superior e do papel que instituições de ensino superior vinculadas à Igreja desempenham. A pesquisa pretende oferecer pistas à IECLB no sentido de esta apoiar mais intensamente iniciativas de ensino superior a partir de instituições a ela atreladas. As perguntas que nortearam o trabalho foram: Por que a IECLB migrou do ensino primário para o secundário, mas deste não ingressou no ensino superior? Como se entende a opção pela oferta a estudantes evangélicos de casas de estudantes ao invés de uma faculdade? A decisão do Conselho Sinodal de Educação, em 1967, desrecomendando a criação de cursos superiores influenciou em que medida eventual plano de criar instituições de ensino superior? A decisão de não ofertar o ensino superior tem alguma relação com a criação da IECLB? Como pode ser avaliado o surgimento do Curso de Administração, na SETREM (Sociedade Educacional Três de Maio), em 1973? Como é possível avaliar a criação do ISCET (Instituto Superior de Catequese e Estudos Teológicos) e do IFPLA (Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã)? Que implicação tem a decisão do Conselho de

Educação, em 1987, sobre a atuação das instituições de educação básica e as comunidades religiosas sobre a criação de cursos superiores?

O primeiro capítulo deste trabalho traz um apanhado da arrumação do ensino superior brasileiro a partir do momento em que ele se torna mais representativo na sociedade brasileira. A política de expansão alcança uma oferta estatal nos grandes centros e outra, privada confessional, que atua complementarmente ao proporcionado pelo governo federal. O conturbado processo de estabelecimento do ensino superior confessional, ao lado daquele desse nível patrocinado pelo Estado, é marca do período posterior à Segunda Guerra Mundial, até o início dos anos de 1960. Este é o momento da definição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira. Essa Lei para o ensino superior de cunho comunitário, assim como a reforma universitária de 1968, tem um peculiar contexto e uma significativa importância para o atual modelo de ensino superior brasileiro.

Os estabelecimentos superiores surgidos entre as décadas de 1940 e 1980 resultaram em um modelo peculiar de instituição superior: a universidade comunitária⁴. Elas são confessionais, católicas e protestantes, ou oriundas de consórcios regionais, com o envolvimento do poder público municipal, professores, associações e igrejas. Esse tipo de instituição superior teve como precursora a escola comunitária primária e secundária. Essas instituições atuaram onde o Estado não criava escolas, cabendo à população solucionar suas dificuldades com uma forma própria de organização.

A consolidação do ensino superior acontece até a década de 1980, quando a democrática Constituição Federal (CF) de 1988 reorganiza o Estado brasileiro. É pela inserção no texto constitucional que o ensino superior comunitário existe de direito. A mobilização em favor desse lugar encontra guarida principalmente no Rio Grande do Sul, berço do genuíno ensino superior comunitário brasileiro. Nesse estado brasileiro houve um consistente sistema de educação básica, em que o poder público pouco ou nada opinava. A educação comunitária é fruto das restrições encontradas pelos povos que chegaram para ocupar território e posteriormente ela se desenvolveu no país.

O segundo capítulo volta-se à compreensão das motivações da formação do ensino comunitário, principalmente no meio protestante e nos seus paralelos com a Igreja Católica. A ênfase está no Sínodo Riograndense, precursor da IECLB. Buscam-se na Reforma Protestante as motivações que os imigrantes luteranos trouxeram para, apesar de toda a adversidade, não abandonar a instrução dos seus descendentes. Nesta parte do trabalho ocorre a diferenciação

⁴ NEVES, Clarissa Eckert Baeta. *Ensino Superior Privado no Rio Grande do Sul – A Experiência das Universidades Comunitárias*. Documento de Trabalho NUPES, Universidade de São Paulo, 1995. p. 4-5.

entre a forma de trabalho do protestantismo de missão, oriundo principalmente dos Estados Unidos da América e aquele denominado de imigração. Ver-se-á que, embora genericamente denominados de protestantes, sua forma de trabalho é distinta. Ademais, essa distinção tem efeito concreto na oferta de ensino superior.

Na parte final desta fração do texto estão os efeitos do período conhecido como nacionalização do ensino, durante a vigência do Estado Novo no Brasil. A nacionalização sepultou inúmeras experiências educacionais, interrompendo uma trajetória linear ascendente de trabalho entre os evangélico-luteranos. Sua condição de minoria religiosa, ao lado da balda que representava a descendência germânica, trouxe receios e a interrupção de atividades. A convivência paralela ao Estado brasileiro estava encerrada e, a partir daí, surgiram leis regulatórias, sobretudo para quem quisesse ofertar escolas. O capítulo encerra com um debate conceitual sobre a forma de organização entre os imigrantes, distinguindo conceitualmente o comunitário e o associativo.

Com as bases postas sobre as condições existentes no Estado brasileiro para o ensino superior e a trajetória da educação no âmbito da Igreja, o terceiro capítulo resgata o que aconteceu em termos de estudos sobre a oferta de ensino superior no âmbito da IECLB. A constituição de um sistema de ensino secundário sólido está na pauta da Igreja. O período de estruturação do ensino secundário localiza-se na década de 1950, no âmbito do Sínodo Riograndense. No país, surgem as escolas superiores para formar um contingente populacional que despertava para a necessidade do ensino universitário. A boa penetração que as escolas secundárias demonstravam habilitava-as também para mais um nível. Era o momento sociopolítico mais favorável para ofertar esse nível educacional, mas com contratempos de diferente ordem dentro da Igreja. A discussão sobre o ensino superior principia como forma de atender à falta de professores na educação básica. Seguindo sua tradição, a Igreja procura resposta a uma necessidade de sua organização: formar seus professores em nível superior.

A segunda etapa das discussões ocorre na década de 1960 dentro do Conselho Sinodal de Educação, em dois momentos: a criação da Faculdade de Filosofia em Estrela e a criação de uma Escola de Serviço Social, de caráter ecumênico, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Essas discussões acontecem no difícil período de 1960 da vida brasileira e em uma fase de transição na Igreja. No primeiro caso, uma iniciativa que não reunia elementos suficientemente abrangentes, a ponto da Igreja, com seus poucos recursos, se dispor a investir em uma região com um contingente populacional pequeno e com dificuldades de acesso. A

segunda, prejudicada pela ebulição que vivia o ensino superior no país e pelas prioridades de uma nova Igreja que surgia.

O último capítulo tem o propósito de descrever as iniciativas exitosas da formação em nível superior identificadas com a IECLB. No início dos anos 1970, aconteceram as primeiras experiências de ensino superior. Elas eram voltadas para o público de maior vínculo com as organizações eclesiais e se valeram de uma formação superior em outras instituições comunitárias. A Igreja oferecia seu específico, com um nível de aprofundamento nos temas que interessavam a ela, de forma paralela. Também está situado na década de 1970 o caso da Faculdade de Administração de Três de Maio/RS, primeiro curso superior reconhecido de uma entidade vinculada à Igreja. O seu surgimento se dá quando não havia qualquer posição favorável da Igreja para esse tipo de iniciativa.

Na década de 1980 surge um parecer do Conselho de Educação como resposta a um pedido do Concílio Eclesial sobre o tema. O surgimento de uma manifestação formal de apoio à oferta de ensino superior e seus desdobramentos são objeto de análise. Em sequência, na década de 1990, efetivamente são instalados vários cursos e, já no novo século, surge uma intensa mobilização em favor da criação de faculdades. A janela aberta por um novo ambiente de expansão do ensino superior é aproveitada por várias escolas de educação básica. Surge um trabalho conjunto entre essas instituições. Por fim, com base na pesquisa, há uma tentativa de apresentar algumas perspectivas para esse conjunto de instituições identificadas com a IECLB, que não chega a uma dezena, de forma que possam atuar em nome de um projeto evangélico-luterano de ensino superior no país.

Desde 1956, momento em que se abriu a discussão sobre a criação de uma faculdade, até um ingresso mais expressivo da IECLB no ensino superior passaram-se quarenta anos. A inexpressiva participação de instituições evangélico-luteranas no cenário de ensino superior no Brasil, apesar de sua aparente contribuição para a consolidação conceitual do que são instituições comunitárias confessionais, é o retrato que se pretende apresentar nas páginas seguintes.

1 ENSINO SUPERIOR COMUNITÁRIO

O Brasil republicano é um país que construiu seu sistema educacional através da convivência entre as instituições públicas e as de administração privada, cabendo ao Estado o poder de controle. Por vontade política ou por viabilidade financeira, esse é um preceito constitucional que vigora desde 1891, quando aquela Constituição ofereceu “abertura do sistema à iniciativa privada” e “os estabelecimentos particulares que eram criados passaram a fazer parte do sistema nacional de ensino superior”⁵. O ensino superior sempre foi prerrogativa federal, diferentemente da educação básica, de atribuição estadual. A situação vigorou em todas as constituições brasileiras e está presente na carta magna vigente desde 5 de outubro de 1988⁶. Essa, porém, assegura constitucionalmente uma categoria educacional intermediária entre o setor público estatal e o setor privado: as instituições comunitárias.

A consolidação do conceito “comunitário” em âmbito nacional é recente, o que leva ao equívoco de supor também o seu estabelecimento coevo. A natureza comunitária do ensino existe em todos os níveis educacionais, mas a afirmação conceitual no ensino superior é o que será alvo neste capítulo. O período seguinte ao término da Segunda Guerra Mundial, a partir de 1945, e com o advento da Constituição de 1946, que desemboca no “ciclo das leis de diretrizes e bases”⁷, marca a passagem da educação de nível primário para aquela de níveis secundário e superior. É a ocasião de consolidação do sistema universitário brasileiro, com a criação de importantes instituições públicas e privadas. Nesse período encontram-se as origens do ensino superior comunitário.

A política educacional desenvolvida no período que antecede a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, e nos anos posteriores sob o jugo do governo golpista, até o final dos anos 1970, firma instituições que, no seu conjunto, passam a ser denominadas comunitárias na Constituição de 1988 e, a partir de então, a se organizar, mesmo que de forma tímida. Embora no período de 1950 até 1980 as instituições comunitárias estivessem na categoria genérica do ensino privado, tentar-se-á demonstrar que o surgimento desse modelo educacional aconteceu juntamente com a expansão do ensino superior brasileiro, como desdobramento de iniciativas de congregações religiosas e

⁵ SAMPAIO, Helena Maria Sant’Ana. *O ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000. p. 118.

⁶ Cf. CURY, Carlos Roberto et al. A relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 6.

⁷ BOAVENTURA, Edivaldo M. A educação na Constituinte de 1946: comentários. In: FÁVERO, 1996, p. 191.

comunidades que se serviram desse modelo na educação básica. A natureza de instituição privada atualmente em vigor adquiriu seus contornos distintos quando pessoas físicas passaram a ver na educação um negócio lucrativo, e a denominação “comunitária” é pleito dos educadores e mantenedores para marcar diferença na forma e no propósito de atuação.

1.1 O amparo legal à instituição educacional comunitária

A instituição educacional comunitária é o resultado de uma longa trajetória e a sua identificação explícita acontece na Constituição de 1988, no artigo 213. Dizem o seu *caput* e incisos:

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.⁸

A Constituição Federal distingue e instala, oficialmente, o chamado terceiro setor. O primeiro setor, o governo, que é responsável pelas questões sociais, reconhece nas organizações sem fins lucrativos e não-governamentais a ajuda ao gerar serviços de caráter público, para o que ele próprio pode apoiá-las. O segundo setor, o privado, responsável pelas questões individuais, ainda que possa prestar serviços de natureza social, é excluído diretamente dessa carta magna como potencial receptor de recursos. Assim, o texto constitucional diferencia as instituições de caráter estritamente privado das do terceiro setor.

A Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu artigo 20, incisos II, III e IV, define instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas:

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

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.⁹

⁸ CURY, Carlos Roberto Jamil. *Legislação educacional brasileira*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 26.

⁹ CURY, 2003, p. 34.

No que tange ao inciso IV, cabe esclarecer que filantrópicas, segundo o Decreto 3.860¹⁰, de julho de 2001, são aquelas que se submetem à auditoria independente, aplicam excedentes financeiros para os fins da instituição mantida e não remuneram conselheiros, instituidores ou sócios. Elas devem prever destinação patrimonial, em caso de fechamento, à entidade congênere ou instituição pública municipal, estadual ou federal, de fins idênticos ou semelhantes.

1.2 A caracterização da instituição comunitária

A recente caracterização da educação comunitária deve-se mais à natureza administrativa e aos fins e objetivos da instituição do que à origem histórica. A administração e seus fins são determinantes para a caracterização da instituição e ela retrata sua natureza antes mesmo das sutis diferenças conceituais. Assim, nas palavras de Clarissa E. B. Neves, instituição educacional comunitária é uma entidade

privada, mantida e administrada por grupos leigos ou confessionais, mas de caráter público não estatal, voltada para interesses exclusivamente educacionais e com destinação certa para seu patrimônio [...]

[...]A mantenedora é uma entidade filantrópica reconhecida de utilidade pública municipal, estadual e federal, com registro no Conselho Nacional de Serviço Social, sem fins lucrativos e com prazo de duração indeterminado.¹¹

A pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), nesse conceito, mantém juntos, como na Constituição de 1988, os três tipos de instituições definidas como potenciais destinatárias de recursos públicos. Ela procura demonstrar que o caráter comunitário se baseia nos fins e objetivos para os quais se institui o trabalho educacional, ainda que haja particularidades. Não há como ser comunitário sem ser filantrópico. É da natureza das instituições comunitárias buscarem a filantropia – como atributo legal, outorgado até há pouco tempo pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS)¹² e desde novembro de 2009 ao encargo do próprio Ministério da Educação (MEC) – e como razão última de atuação. As instituições confessionais são mais antigas, como veremos mais adiante, e poderiam ter natureza distinta, mas a própria condição filantrópica as faz comunitárias.

¹⁰ O Decreto 3.860 dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.

¹¹ NEVES, 1995, p. 16-17.

¹² O CNAS sucedeu ao Conselho Nacional de Serviço Social na concessão do registro. Ele fornecia o CEBAS (Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social) às entidades, que cumprem uma série de requisitos, isentando-as do pagamento de impostos. Com o advento da Lei 12.101/09, essa atribuição foi dividida por área de atuação. No caso das entidades de educação, isso coube ao MEC.

Além disso, elas devem atender, segundo a Lei 9.394/96, no seu artigo 20, inciso III, ao disposto para as instituições comunitárias. Portanto, a instituição confessional é uma espécie do que pode ser denominado gênero comunitário.

1.3 A natureza da instituição comunitária

A incorporação do termo “comunitário” na Constituição de 1988 é fruto de grande movimentação e empenho na década de 1980. Algumas universidades passaram, nesse período, a utilizar a expressão “universidade comunitária”. Esse movimento, acompanhado por seminários e estudos, procurava demonstrar a natureza alternativa desse tipo de empreendimento e aproximava instituições laicas e confessionais em torno da ideia do “público não-estatal”. A culminância dessa mobilização aconteceu com a reunião de vinte reitores de universidades comunitárias brasileiras na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em 1988, oferecendo subsídios para o item concernente à legislação educacional na carta magna promulgada em outubro daquele ano.¹³

A instituição educacional comunitária move-se de acordo com a microestrutura existente na sociedade, adequando-se de maneira mais precisa e ágil às necessidades das pessoas que vivem nesta sociedade. As políticas macroestruturais, como normalmente são as da educação pública, caracterizam-se como produto exógeno à comunidade, determinando alternativas incapazes de perceber movimentos regionais. Também a educação puramente confessional, desprezando o comunitário, pode ser tomada como ato de política macroestrutural. Em nome da orientação religiosa, a política eclesiástica alija a comunidade das decisões. A política eclesiástica ainda está sujeita aos movimentos das igrejas, com as suas correntes internas, que, ao proporem atuação nacional, internacional ou mundial, não observam tendências específicas e localizadas.

A educação de natureza comunitária pressupõe um papel social do povo, da sociedade organizada, que busca alternativas para seus problemas, além de desonerar significativamente o poder público federal, no caso do ensino superior. O governo federal reparte o ônus frequentemente com municípios e o poder estadual. A administração cuidadosa dos recursos, acompanhada de perto por aqueles que se valem deles, torna o processo educacional na matéria financeira mais eficaz. A instituição comunitária é sensível às demandas regionais e possui como formuladores das grandes políticas da instituição pessoas que vivem junto daqueles beneficiados nas localidades. A compreensão dessa natureza de

¹³ Cf. NEVES, 1995, p. 17-18.

instituição parece ser decisiva para que o Estado tenha se mostrado sensível a ela, reconhecendo-a e subsidiando-a.¹⁴

1.4 A Lei 4024/61 e as raízes do ensino superior comunitário

A Constituição promulgada em 18 de setembro de 1946, a quarta do período republicano, inaugura um período de normalidade democrática, que, no campo da educação, desemboca na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 4024/61. O longo período de discussão foi marcado pela defesa de interesses e pela consolidação do primeiro contingente expressivo de universidades particulares no país¹⁵, além da estruturação do sistema universitário federal.

O período de discussão que resultou nesse documento conferiu unidade ao sistema educacional brasileiro, representatividade da sociedade e dos colegiados nos órgãos de administração, além da manutenção de liberdade na oferta de ensino. Essa lei resguardou ao órgão oficial a fiscalização. Para o ensino superior, o fator determinante da Lei 4024/61 reside na possibilidade de criação de instituições isoladas de ensino superior, o que redundou na ampliação expressiva do número de instituições privadas.

O cenário político e o despreparo da sociedade para algumas das implicações previstas pela LDB minaram-na rapidamente com grandes reformulações. Toda a ideia do planejamento educacional contida nessa lei ficou prejudicada. As leis complementares e os interesses inerentes ao poder autoritário propiciaram vida curta a essa LDB como instrumento de integração da legislação educacional. Suas marcas no ensino superior, contudo, sobrevivem até os dias atuais, porque sobre ela se construiu o ensino universitário brasileiro vigente.

1.4.1 O laico e o confessional na educação superior

As raízes mais salientes do ensino superior comunitário remontam à separação entre o ensino laico e confessional, no início da década de 1940, e à criação das universidades

¹⁴ Apesar desse reconhecimento, frise-se que o país também vivia uma crise econômica na década de 1980, período da Constituinte. A participação da sociedade civil mostrava-se conveniente, porquanto ela assumia parte do ônus do poder público.

¹⁵ Nesse período são criadas nove Universidades Católicas (PUCs do Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Paraná e Campinas, Católica de Goiás, Pernambuco e Pelotas/RS) e uma Presbiteriana (Mackenzie – São Paulo).

católicas, tornada fato em 1946.¹⁶ Católicas, portanto confessionais, essas instituições garantiram a existência do setor privado de ensino a partir da década de 1940. A separação referida deu-se em condições especiais, e “as universidades confessionais criadas depois de 1946 estabeleceram-se antes como um setor semigovernamental do que estritamente privado”¹⁷.

A criação de faculdades isoladas privadas tomou proporção além da vontade política desempenhada pela Igreja Católica, em consequência da “expansão das oportunidades de escolarização no ensino secundário e a equivalência dos cursos médios ao secundário”¹⁸. Emergia, no país, a ideia da ascensão social pela formação acadêmica. Para atender à demanda, o governo federal propôs uma resposta, criando faculdades públicas onde apenas havia instituições privadas, mediante a manutenção do ensino gratuito¹⁹ e a “federalização” das faculdades estaduais e privadas²⁰.

Estabeleceu-se uma mentalidade no país segundo a qual o ensino público superior é sempre melhor, razão pela qual as iniciativas de promoção da educação buscavam sua assimilação pelo poder oficial²¹ em detrimento da qualificação sem a participação estatal. Essa realidade ampliou enormemente a oferta pública. Esse período tornou-se o da instalação da maior parte das instituições federais ainda hoje existentes.

A referência de instituição superior para o período era a Universidade do Brasil (UB), hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro, constituída pela reunião de faculdades preexistentes. A excelência de seu corpo docente era balizador. A oferta de ensino superior deveria ocorrer em universidades. Esses dois conceitos oriundos da instituição-referência no país tornaram enorme o custo-aluno do ensino superior público. Na preparação do corpo docente, houve a criação de instituições de fomento à pesquisa, a exemplo do que fizera o

¹⁶ A Igreja Católica tinha pretensões de ser a responsável pelo ensino superior no país. A disputa ocorrida nos anos 1930 tinha na outra ponta Anísio Teixeira, defensor do ensino laico. Na tentativa de acomodar os diferentes interesses, o ministro Francisco Campos propôs a divisão das universidades. A do Distrito Federal teria orientação laica; a Universidade do Brasil, orientação católica. Insatisfeita, a Igreja Católica passa a criar faculdades e universidades. A primeira foi a PUC-RJ, em 1946. Cf. PAIM, Antônio. Por uma universidade no Rio de Janeiro. In: SCHWARTZMANN, Simon (Org). *Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 1982. p. 17-96.

¹⁷ SAMPAIO, 2000, p. 48.

¹⁸ CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 171.

¹⁹ O ensino público gratuito é garantido apenas na Constituição de 1988 e, embora não chegasse a haver cobrança de taxas, a ausência de garantia constitucional anterior enseja acalorado debate a cada lei que afetava o ensino superior.

²⁰ Cf. CUNHA, 2000, p. 171.

²¹ Cf. MENDES, Durmeval Trigueiro. *O Planejamento Educacional no Brasil*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2000. p. 91.

governo de São Paulo, com a criação da FAPESP²². É de 1951 a criação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (hoje CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq). A prática inspirada na UB levou à existência de universidades com número de alunos reduzido, muitas com menos de um mil estudantes.

As instituições católicas, apesar da ajuda governamental, tiveram grande dificuldade em prover um corpo docente em condições similares ao que se constituía nas universidades públicas. Elas, contudo, evitaram a federalização, buscada por várias instituições isoladas. Mendes explica que o espírito de missão serviu inicialmente como motivador da educação superior católica, passando a alimentar em seguida “uma máquina de prestígio”, modificada mais tarde pelas determinações do Concílio Vaticano II²³. A estruturação de um projeto de universidade, feito com religiosos, pessoas sem preparo para o ensino superior ou com as horas sobranes dos professores das instituições públicas, não obteve o êxito esperado. Reconhecido o equívoco, a partir da década de 1960, e quando o poder público não pôde manter os investimentos de outros tempos, algumas dessas instituições católicas passam a ter “identidade própria” e “identificam-se com as suas comunidades” e “apresentam tendências mais saudáveis que as instituições oficiais”.²⁴

Evidencia-se aqui a natureza comunitária – de compromisso com as necessidades das comunidades – em detrimento da condição puramente missionária. Embora o projeto inicial não fosse esse, é nisso que ele redundou. A credibilidade do ensino comunitário tem na tradição da universidade católica um referencial qualificado. Quando acontece a consolidação do ensino comunitário, parece ser conveniente às universidades católicas a sua identificação com o setor comunitário. A esse apresentar-se junto às instituições católicas, tão contributivas na formação intelectual e profissional da população brasileira, era igualmente adequado.

O período também evidencia um dos equívocos repetidos na educação superior brasileira. Os altos investimentos não garantem sucesso por si do empreendimento. O louvável empenho no aperfeiçoamento dos docentes e os vultosos investimentos em pesquisa são a face positiva do período. A implantação de um modelo universitário único, tomando como base o Distrito Federal, mostrou a dificuldade histórica dos governantes em administrar um país continental e dá elementos para compreender as razões para o aprofundamento das

²² A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo foi criada em 1950, como parte do dispositivo constitucional de 1947 que garantia 0,5% da receita pública para o apoio ao trabalho de pesquisadores individuais. Cf. CUNHA, 2000, p. 173.

²³ Cf. MENDES, 2000, p. 90.

²⁴ MENDES, 2000, p. 90.

desigualdades regionais. Parcela majoritária das universidades limitava-se a uma aglutinação de escolas isoladas, incapazes de estabelecer vínculos entre si e com suas comunidades, não justificando pela sua prática o título com o qual se identificavam.

1.4.2 O estabelecimento da Lei 4024/61

Instituída em favor da *liberdade* e da *solidariedade humanas*, a Lei 4024/61 fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Foram introduzidas modificações no ensino superior, dentre as quais o aumento do controle e poder normativo com a criação do Conselho Federal de Educação (CFE) e a possibilidade do ensino superior ser ministrado tanto em universidades quanto em escolas isoladas.

O ensino superior brasileiro apresentou crescimento vertiginoso nos primeiros anos de vigência da Lei 4024/61. Segundo dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²⁵, em 1962, o ensino superior brasileiro contava com 107.509 acadêmicos e, em 1967, esse número era de 212.882. Portanto, o número de estudantes praticamente dobrou em cinco anos. Esse incremento aconteceu

[...] pelo acesso de um público socialmente mais diversificado, com a inclusão acentuada do gênero feminino, de uma clientela composta por pessoas de maior faixa etária e que já se encontravam integradas no mercado de trabalho, em função de grandes transformações no campo da produção econômica, da expansão dos centros urbanos, do desenvolvimento das grandes burocracias estatais e privadas.²⁶

A absorção desse contingente aconteceu basicamente pela expansão do sistema universitário federal, com a criação de novas instituições e a ampliação da oferta existente. Todo esse esforço, porém, não atendeu à demanda, o que ocasionou a criação de elevado número de instituições isoladas de pequeno porte. O surgimento desses núcleos – totalizando 419 instituições isoladas no ano de 1971 (ver Quadro na p. 20) – atendia à demanda de ensino, preponderantemente, naqueles lugares onde o poder público não atuava. O Brasil tornava-se um país de empresas de grande porte. O diploma em uma instituição de ensino superior garantia acesso a esse mercado de trabalho.

A Igreja Católica, tradicional parceira do poder público, recomendara, no V Congresso das Universidades Católicas, em 1960, a abertura de novas instituições apenas

²⁵ Cf. ESTATÍSTICAS do Século XX – Educação. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_xls/educacao.shtm>. Acesso em: 01 out 2009.

²⁶ MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. São Paulo, *Perspec.*, v. 14, n. 1, p. 47, jan./mar. 2000.

quando houvesse professores competentes em número suficiente.²⁷ Essa atitude, na prática, significou a criação de poucas novas instituições por essa igreja. Ela apenas consolidou projetos em andamento.²⁸

Nesse momento, ingressa um grupo de pessoas interessadas em atuar comercialmente no setor educacional, vendo no ensino uma oportunidade rentável de negócios. Mas o período também é de organização da sociedade, que deseja possuir suas instituições de ensino superior. Surge espaço para a atuação do setor comunitário laico, o qual possui forte apoio da Igreja Católica. Ela não é mais a entidade mantenedora das novas instituições.

A diferenciação é evidente na forma de atuação das instituições estritamente privadas e daquelas que atuam supletivamente ao poder público, organizadas a partir de suas comunidades. Em um estudo apresentado em 1988, Tramontin & Braga afirmam que, durante toda a década de 1960, a maioria das instituições comunitárias era custeada pelo orçamento da união, que financiava mais da metade das despesas dessas instituições. A situação começou a ser invertida, chegando, ao final dos anos 1970, a menos de 2% do orçamento anual.²⁹ A partir dessa mudança na forma de financiamento e pela necessidade de diferenciação constrói-se o conceito de instituição comunitária. Os autores do estudo mencionado esclarecem:

A denominação “universidade comunitária” passa a ser mais usada na medida em que dois grupos de universidades – as confessionais e três de natureza fundacional – começam a dar-se conta de que no perfil das entidades que as compunham havia um conjunto de características que, de uma parte, as diferenciava de outras instituições particulares pela especial dimensão pública que assumem e, de outra parte, estabeleciam uma identidade quanto ao modo como originaram, como também quanto às propostas de atuação que as animam.³⁰

As confessionais referidas são as instituições católicas e uma metodista. As fundacionais acima indicadas são a Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – FIDENE/UNIJUI³¹, a Universidade de Caxias do Sul (UCS) e a Universidade de Passo Fundo (UPF).

Coube a lideranças leigas, como professores e profissionais liberais, e políticas, compostas por prefeitos e deputados, interessados no desenvolvimento das suas regiões, assumirem um papel de destaque. Ilustrando o caso gaúcho, Clarissa Neves salienta que

²⁷ Cf. MARTINS, 1988, p. 33.

²⁸ Em 1961, ainda foram inauguradas as universidades Católica de Salvador/BA e Católica de Petrópolis/RJ. Apenas em 1975 é inaugurada a Universidade Santa Úrsula/RJ. A seguinte é a UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos), criada como faculdade em 1960 e transformada em universidade em 1983.

²⁹ Cf. TRAMONTIN, Raulino; BRAGA, Ronald. *Universidades Comunitárias: um modelo alternativo*. São Paulo: IPEA – CEC/IPLAN; Loyola, 1988. p. 24.

³⁰ TRAMONTIN; BRAGA, 1988, p. 9.

³¹ A Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado – FIDENE, mantenedora da UNIJUI, surgiu em 1969 e foi responsável por importante projeto de conscientização para o desenvolvimento regional, com a participação da comunidade e dos municípios. A UNIJUI surgiu em 1985.

[...] a expansão recente do ensino superior no Rio Grande do Sul não foi resultado de uma intervenção no plano de política estadual e nem da ação de grupos e/ou indivíduos aproveitando-se de “espaços” criados pela política educacional nacional. Ao contrário, percebe-se, claramente, nas principais experiências de instalação do ensino superior, a formulação de projetos complexos de iniciativa de grupos religiosos ou leigos, lideranças locais interessadas na valorização, integração e revitalização sócio-econômica [sic] e cultural de regiões que experimentavam um processo de intensa modernização e diferenciação social.³²

Como representativo desse momento está a criação das primeiras universidades particulares não-confessionais. Em 1967 é criada a Universidade de Caxias do Sul e em 1968, a Universidade de Passo Fundo. Com o apoio das prefeituras locais, de lideranças e da igreja católica local, elas inauguram o modelo de universidade fundacional de direito privado, sobre a qual se assenta a ideia de universidade comunitária desenvolvida na década de 1980.

O primeiro ano em que o IBGE apresenta uma estatística sobre o ensino superior é relativo a 1971 e dimensiona bem a presença de instituições privadas, especialmente das isoladas. Evidentemente ainda não há diferenciação entre as instituições privadas.

QUADRO³³ – Universidades e estabelecimentos isolados, segundo a dependência administrativa, por Unidades da Federação — 1971

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	UNIVERSIDADES					ESTABELECIMENTOS				
	Total	Segundo a dependência administrativa				Total	Segundo a dependência administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Particular		Federal	Estadual	Municipal	Particular
Acre	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—
Amazonas	1	1	—	—	—	1	1	—	—	—
Pará	1	1	—	—	—	4	1	3	—	—
Maranhão	1	1	—	—	—	5	—	3	—	2
Piauí.....	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—
Ceará	1	1	—	—	—	12	1	4	1	6
Rio Grande do Norte	2	1	—	1	—	2	—	1	—	1
Paraíba.....	2	1	—	1	—	7	—	—	—	7
Pernambuco	3	2	—	—	1	19	—	2	1	16
Alagoas	1	1	—	—	—	3	—	1	—	2
Sergipe	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—
Bahia	2	1	—	—	1	12	—	2	2	8
Minas Gerais	12	5	5	—	2	62	5	7	5	45
Espírito Santo	1	1	—	—	—	10	—	1	5	4
Rio de Janeiro	3	2	—	—	1	30	—	1	2	27
Guanabara	3	1	1	—	1	53	12	4	—	37
São Paulo	7	1	2	1	3	233	2	17	20	194
Paraná	4	1	2	—	1	25	—	15	2	8
Santa Catarina	3	1	1	1	—	13	—	—	7	6
Rio Grande do Sul	9	4	—	—	5	47	—	—	2	45
Mato Grosso	2	1	1	—	—	7	—	4	—	3
Goiás	2	1	—	—	1	6	—	2	—	4
Distrito Federal	1	1	—	—	—	4	—	—	—	4
BRASIL	64	31	13	4	16	555	22	67	47	419

³² NEVES, 1995, p. 8.

³³ ESTATÍSTICAS do Século XX – Educação. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_xls/educacao.shtm>. Acesso em: 01 out 2009.

A possibilidade de criação de instituições isoladas foi a marca dessa fase inicial da Lei 4024/61. Isso atendia à necessidade da sociedade. Essa lei constituiu-se em um mecanismo de controle para um sistema que exigia a expansão, cuja fiscalização ela delega ao Conselho Federal de Educação (CFE), instituído por essa lei. Sua atuação era menor no campo político do que no técnico. A instituição dos requisitos mínimos para a abertura de novos cursos, que incluía itens como capacidade financeira da mantenedora e a comprovação da necessidade do curso para a região de sua implantação, não foi inibidora das iniciativas laicas. A atuação confessional – notadamente a católica – passa por um declínio nesse período.

1.4.3 A reforma universitária de 1968

A Lei 5540/68 é essencialmente regulatória. Ela abrange a essência da instituição de ensino superior, com mudanças conceituais profundas. Além da abordagem, que genericamente pode ser denominada de ação para aumento da produtividade, convém lembrar que ela se processou no período mais duro do governo golpista. A aposentadoria compulsória de professores, demissão sumária de reitores, todo o controle policial e o cerceamento das entidades estudantis são fatos relevantes, que devem servir como pano de fundo para a compreensão desse período.

A ação para o aumento de produtividade teve como foco principal a integração e a ampliação da capacidade de atendimento do ensino superior público, com o intuito de torná-lo mais eficiente e abrangente. Daí resultam a departamentalização, em substituição às cátedras³⁴, a instituição do regime de matrículas por créditos e a divisão dos cursos de graduação. Essa integração institucional pretendia dar conta do que a Lei 5540/68 dizia no artigo 2º, a saber, que “o ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado”³⁵. A instituição isolada parecia assumir caráter transitório, fato não consumado nas prioridades eleitas pelo governo, pela crise instalada nos anos 1970 e a expressiva demanda no ensino superior.

Essa lei reconheceu, por outro lado, o papel do ensino superior pago e não o diferenciou em relação ao ofertado pelo governo. E nesse aspecto, a participação crescente da

³⁴ Cf. FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Da Cátedra Universitária ao Departamento: subsídios para discussão*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1118t.PDF>>. Acesso em: 28 out. 2009. 15 p.

³⁵ LEI 5.540, de 28 de novembro de 1968.

iniciativa privada era conveniente: “Desde a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/1968), o Governo federal facilitou muito a criação de cursos superiores isolados particulares, como uma forma de suprir a demanda de vagas que as escolas públicas não davam conta”³⁶.

Dessa forma, o regime instituído de convivência entre o ensino público e privado no período merece melhor análise. Partindo-se do pressuposto que a convivência entre ambos fez-se necessária, houve uma distribuição de tarefas. O ensino público evidenciava-se como responsável pela formação da intelectualidade do país e constituía-se no espaço capaz de desenvolver pesquisa. Nessa esteira surge o “aumento progressivo do custo absoluto e relativo do ensino público”³⁷. No ensino privado, mais barato e destinado à formação das massas, não houve investimento na qualificação da infraestrutura e do corpo docente. Estabeleceu-se um sentimento de privação nos dois setores pela velocidade de crescimento. A concepção da Lei 5540/68, que previa ensino superior em universidades que realizam ensino e pesquisa, foi sufocada pela crescente demanda de ensino superior. No estudo feito pela professora Helena Sampaio³⁸, de 1965 a 1980, as matrículas no ensino superior público cresceram 453,8%. Esse aumento de vagas resultou da otimização do uso de recursos, respaldada nas medidas previstas na Lei 5.540/68.

O aumento de demanda facilitou os processos de autorização de cursos superiores, no período a partir de 1968 até 1977, para a iniciativa privada, dado que houve “deslocamento de investimentos públicos e de sua alocação prioritária em setores infraestruturais”³⁹. A opção de investimento do poder público em áreas como a de infraestrutura limitava o aumento proporcional de recursos no orçamento da união. Essa medida privava o ensino público de maior expansão, mas também retirava recursos das instituições privadas, até então fortemente subsidiadas pelo Estado.

Nesse período surgem as primeiras instituições claramente orientadas pelo mercado, com a gerência prevendo investimento rentável. Algumas dessas instituições

procuram adquirir um caráter declaradamente elitista, definindo uma clientela de classe A, capaz de arcar com suas elevadas anuidades. Boa parte delas, contudo, orienta-se para o ensino profissional de massas, situadas que estão em pontos estratégicos de intensa demanda demográfica [...] Essas IES mantêm uma tradição

³⁶ VAIDERGORN, José. Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira. *Cad. CEDES*, v. 21, n. 55, p. 86, nov. 2001.

³⁷ SAMPAIO, 2000, p. 69.

³⁸ Cf. SAMPAIO, 2000, p. 69.

³⁹ MARTINS, 2000, p. 34.

de independência em relação ao MEC e deste pleiteiam tão somente [sic] autonomia para administração acadêmica flexível.⁴⁰

A marca dessas novas instituições é própria e caracteriza um novo modelo de ensino privado. Apesar de, em tese, serem igualmente supletivas ao Estado, elas declaradamente evitam estabelecer-se no âmbito “público não-estatal”. As iniciativas comunitárias, requisitórias do apoio estatal, não são parâmetro a esse tipo de empreendimento.

O sistema de ensino superior acabou se organizando dentro de uma funcionalidade que tem no poder público instituições seletivas, responsáveis pelo desenvolvimento da pesquisa, e encontra no setor privado o ator responsável pela educação complementar, de massa ou para atuação em regiões inalcançáveis pela iniciativa estatal. A literatura que retrata a expansão do ensino superior brasileiro é marcada fortemente pela defesa do ensino superior público e universal. Os estudos sobre o ensino superior acontecem onde se concentra a pesquisa, portanto no setor público, e há um combate ostensivo à iniciativa privada. Há, porém, profundas diferenças entre o que genericamente passa a ser designado de setor privado. O risco de fazer-se defesa intransigente, ideológica, por vezes prejudica a própria causa defendida.

Mendes⁴¹ lembra que, dentro do empenho de integração regional e de atenção ao atendimento da demanda reprimida, um importante passo aconteceu com a interiorização do ensino superior. Esse processo já iniciara antes da reforma universitária de 1968, mas seus desdobramentos são decisivos nesse período para a formação da instituição educacional comunitária, muito distinta daquela universidade que pretende tão-somente autonomia em relação ao MEC. A comunitária, ao contrário, quer a participação estatal.

Em relação à interiorização do ensino superior brasileiro, os estados de Minas Gerais, Paraná, São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul são os que obtêm efeitos duradouros decorrentes dessa política. Nos demais estados – mas também nesses referidos –, a iniciativa enfrentou dificuldades, que basicamente podem ser sintetizadas pela inexistência de núcleos culturais que dessem suporte ao processo de criação de cursos superiores. A ausência de apoio a partir de centros metropolitanos, de tal forma que os alunos mais abastados e melhor preparados continuavam buscando o vestibular nas capitais, igualmente prejudicou a interiorização.

A consolidação da interiorização nos estados referidos ocorreu de maneira distinta, com diferentes atores. No caso de Minas Gerais, a consolidação aconteceu pela atuação

⁴⁰ TRAMONTIN; BRAGA, 1988, p. 24.

⁴¹ Cf. MENDES, 2000, p. 118-123.

extensiva do governo federal⁴². No Paraná e em São Paulo⁴³, foram os governos estaduais os propulsores do ensino superior. Santa Catarina seguiu o modelo fundacional municipal, congregado pela Associação Catarinense de Fundações Educacionais (ACAFE)⁴⁴.

No exemplo do Rio Grande do Sul, houve um grande impulso a partir do governo federal. Nesse estado funcionam universidades federais consolidadas⁴⁵ em quatro cidades: Rio Grande do Sul e de Ciências Médicas (em Porto Alegre), Pelotas, Rio Grande e Santa Maria. A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), resultado de esforço de interiorização desencadeado em 1946, teve atuação destacada. Ela foi criada por Mariano da Rocha Filho em 1960 e foi a primeira universidade instalada fora do eixo das capitais de Estado no Brasil. A lei que disciplinou a implantação de campi universitários fora da sede, denominada “multiversidade”, foi de autoria de Mariano Filho, quando integrante do CFE, em 1968.⁴⁶

A ação desencadeada pela UFSM levou à criação de onze instituições no Estado⁴⁷ e extensões em regiões distantes, como o caso do campus avançado do ensino superior na Amazônia, que posteriormente transformou-se na Universidade Federal de Roraima. Esse esforço de aumentar as matrículas – uma das prioridades da Lei 5540/68 – revestiu-se de grande importância para as comunidades, porque jovens com recursos insuficientes para se transferir aos centros com universidades passaram a ter acesso ao ensino superior próximo de suas localidades. Aproximar as pessoas de suas demandas é uma marca da instituição de caráter comunitário.

O exercício dos campi fora da sede teve curta duração e, em 1971, o CFE proibiu a prática. A experiência não foi perdida, porque as comunidades, com apoio de lideranças leigas

⁴² O governo federal mantinha 43 universidades até o início do segundo mandato do presidente Luis Inácio Lula da Silva, das quais oito em Minas Gerais. São elas as universidades federais de Juiz de Fora; Lavras; Itajubá; Minas Gerais; as fundações universidades federais de Ouro Preto; Uberlândia; Viçosa; São João del Rei, além de três das cinco instituições isoladas de ensino superior federal existentes no país: Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas; Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro; Faculdades Federais Integradas de Diamantina.

⁴³ São três as universidades estaduais paulistas. A USP iniciou a interiorização na década de 1960 e atualmente possui seis campi. A Unicamp possui três campi. Expressivo é o caso da UNESP, atualmente com 15 campi.

⁴⁴ Os presidentes das fundações criadas por lei municipal e da fundação criada pelo Estado constituíram, em 1974, a ACAPE.

⁴⁵ No segundo governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva foram criadas mais duas instituições: a UNIPAMPA e a Universidade da Fronteira Sul, esta com campi no Rio Grande do Sul. Elas ainda se encontram em fase de estruturação.

⁴⁶ HISTÓRICO da UFSM. Disponível em: <<http://www.ufsm.br>>. Acesso em: 29 maio 2010.

⁴⁷ Foram criadas: Faculdade de Direito de Santa Cruz do Sul; Escola Superior de Educação Física de Santa Cruz do Sul; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santa Cruz do Sul; Curso de Pedagogia de Livramento; Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Uruguaiana; Escola Superior de Educação Física de Cachoeira do Sul; Instituto de Ensino Superior do Alto Uruguai de Frederico Westphalen; Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Santo Ângelo; Curso de Letras, Estudos Sociais e Ciências de Santa Rosa; Curso de Letras e Pedagogia de São Borja; Curso de Letras e Estudos Sociais de Santiago; Curso de Administração de Três de Maio. Cf. NEVES, 1995.

e das igrejas, assumiram os projetos, que passaram a ter autonomia e a funcionar como instituições isoladas. Esses núcleos tornaram-se base para a instalação de instituições como a Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), a Universidade Regional Integrada (URI) e mesmo de ampliação da Universidade da Região da Campanha (URCAMP). Somadas a outras instituições preexistentes, como a FIDENE/UNIJUI, a UCS e a UPF, cristalizava-se a partir daí a educação superior comunitária no interior do estado do Rio Grande do Sul.

A UFSM não foi a única a atuar no período. A FIDENE/UNIJUI tornou-se instituição regional, fomentando o desenvolvimento do ensino superior. Ela assumiu, em 1973, um projeto de ensino superior em Santa Rosa.⁴⁸ Há outras iniciativas que têm em seu bojo a sadia rivalidade entre municípios e regiões, que, percebendo as oportunidades conferidas pela formação de ensino superior, se valeram da política educacional no âmbito federal para cobrir o Estado com escolas superiores.

A Lei 5540/68 converteu-se em outra prática do que na essência sua letra previa. O momento político e econômico-social foi ímpar. A demanda por ensino superior servia para pressionar e justificar atos que a própria lei não previa. Essa expansão desordenada não pode ser vista, porém, como puramente danosa. O sistema público, ainda que sem recursos, ampliou a oferta, e as universidades federais assumiram a pesquisa. Muitas pequenas cidades foram beneficiadas com ensino superior como consequência da interiorização. Hoje, essas são prósperas cidades. O papel do ensino privado, notadamente daquele que seria denominado nos anos 1980 como comunitário, experimentou expansão, contribuindo para a diminuição do déficit educacional no país. O tipo de sociedade na qual essas instituições estavam inseridas foi decisivo para impulsionar esse movimento.

1.5 Ausência de regulação para a educação comunitária

A existência da instituição comunitária é certa. Sua previsão está demonstrada na Constituição Federal de 1988 e na LDB (Lei 9394/96). Transcorridos mais vinte anos desde que essa denominação foi inserida na carta magna brasileira, sua regulamentação está aberta e as instituições, em grande medida, são comunitárias por autodefinição.

Os dados oficiais do MEC registram 438 instituições no segmento comunitário, no qual estão abarcadas as confessionais, e representam, pelo Censo da Educação Superior de 2007, 28% das matrículas da educação superior. As instituições públicas – federais, estaduais

⁴⁸ Cf. NEVES, 1995, p. 38.

e municipais – detêm 25% dessa conta.⁴⁹ Sua importância para o país é destaque por esses dados. O fato de se regerem por estatutos que as definem como sem fins lucrativos, é condição bastante para a autodeclaração de comunitário. Durante a Constituinte de 1988, o Pe. Waldemar Valle Martins, da Associação Brasileira de Escolas Superiores Católica (ABESC)⁵⁰, afirmou que

[...] são universidades sob a responsabilidade de uma associação ou fundação sem fins lucrativos, confessionais ou não, dentro do pluralismo democrático, reconhecidas como idôneas para prestação de serviços educacionais de interesse público, e que aplicam seus recursos e resultados financeiros nas suas finalidades universitárias, buscando realizar, assim, efetivamente, sua função social.⁵¹

Fatores como a previsão de recebimento de recursos e a crescente aceitação tácita de um modelo juridicamente simpático à sociedade, com o potencial ingresso de instituições que não comungam dos conceitos defendidos à época de sua inserção na Constituição, resultam em movimentos em busca de um marco legal.

A regulação tem à testa instituições que há bastante tempo congregam instituições ditas de caráter comunitário, como o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG) e a ACAFE. Ao lado dessas, encontra-se a Associação Brasileira de Universidades Comunitárias (ABRUC)⁵², organização que reúne, além de universidades comunitárias, centros universitários e faculdades comunitárias. Surgida em 1995, seus movimentos hoje estão nitidamente em oposição ao chamado ensino empresarial, o que reforça a importância de um marco legal. Essa articulação encontra eco no Congresso Nacional, que possui uma Frente Parlamentar Mista em Defesa das Instituições Comunitárias⁵³ e tem posição a favor da formulação de um marco legal das instituições comunitárias.

O processo de regulação, embora imprevisível, firma-se como uma disputa por um modelo de universidade reconhecido no Brasil como intermediária entre o público e o privado empresarial, do qual pode resultar uma via efetivamente nova. A maior dificuldade está em

⁴⁹ Cf. CENSO da Educação Superior. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/2007>>. Acesso em: 26 out. 2009.

⁵⁰ A ABESC, juntamente com a ANAMEC e a AEC, constituiu em 2008 a Associação Nacional de Educação Católica (ANEC).

⁵¹ Apud GADOTTI, Moacir. *Universidade Estatal Universidade Comunitária*. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0020/Universidade_estatal_1995.pdf>. Acesso em: 28 out. 2009. p. 5.

⁵² A ABRUC foi fundada em 1995 e “reúne atualmente 54 instituições de ensino superior sem fins lucrativos, voltadas prioritariamente para ações educacionais de caráter social”. *Educação a serviço da comunidade*. Disponível em: <<http://www.abruc.org.br>>. Acesso em: 28 out. 2009.

⁵³ Cf. *Comissões discutem marco regulatório para o ensino comunitário*. Disponível em: <[http://www2.camara.gov.br/internet/homeagencia/materias.html?pk=141970&pesq=universidades comunitárias](http://www2.camara.gov.br/internet/homeagencia/materias.html?pk=141970&pesq=universidades%20comunitarias)>. Acesso em: 28 out. 2009.

manter reunidas instituições bastante distintas. A formação das instituições ditas comunitárias no sul do país deu-se de outra forma do que as de outros Estados. Mesmo essas, que essencialmente têm maior respaldo comunitário, começam a se afastar de alguns propósitos. As instituições confessionais – e laicas – hoje abrem filiais por interesses estratégicos, de sustentabilidade, não como resposta aos anseios comunitários. O financiamento, cada vez mais dependente dos pagamentos dos alunos ou dos aportes para um tipo de formação, não permite maiores investimentos naquilo que não gera retorno imediato ou que comprometa a estabilidade.

A regulação somente terá sentido se vier para que a sociedade possa manter uma instituição que responda adequadamente à sua necessidade. A maioria das instituições que atuam em favor do marco regulatório tem em sua história esse predicado. Regular, conceitualmente, definindo-a só tem sentido se isso vier acompanhado de condições para atuar, o que passa basicamente por duas questões: a autonomia e o financiamento. O Estado cada vez mais controlador e prescritivo, assemelhando as instituições comunitárias às suas instituições federais, vai incorporando-as ao seu sistema. Certamente não é dessa regulação que o sistema de ensino superior comunitário necessita.

2 EDUCAÇÃO PROTESTANTE NO BRASIL

Quando os imigrantes alemães vieram para o Brasil, a partir de 1824, os luteranos puderam praticar sua fé aqui sob o broquel tácito da tolerância, isto é, o culto luterano não era admitido, apenas tolerado, desde que o espaço de culto não tivesse sinal externo que o identificasse como um templo: cruz, torre ou sino. Os imigrantes estavam habituados à existência de um sistema escolar bastante satisfatório em sua terra de origem. Acostumados com escolas oferecidas pelo governo ou pela igreja, eles se confrontaram com a falta e a precariedade de instituições que ministrassem o ensino da leitura e da escrita no Brasil. Como o Império não implantou escolas nas regiões de imigração dos alemães, os próprios colonos se organizaram, criando e sustentando suas escolas. Seus filhos precisavam aprender a ler, a escrever e a fazer contas, uma forma de acesso à livre interpretação das Escrituras.

O instinto de sobrevivência e o propósito de progresso ensejaram uma lenta e progressiva organização das comunidades em favor do letramento de seus filhos. Uma convicção já de trezentos anos da importância da escola para a vida em sociedade estava presente nas diversas colônias. Sem poder reclamar ao Estado, a organização deu-se pela criação de espaços de ensino inicialmente sem qualquer caráter formal, mas que preencheram a necessidade de aprender a escrever, fazer contas e ler, em especial a Bíblia. Assim, no início “tratava-se de educação doméstica. A mãe ensinava em casa, onde também participavam os filhos dos vizinhos mais próximos”⁵⁴.

Através da organização da sociedade, em meio ao contexto político brasileiro, com o auxílio do exterior, criou-se um sistema educacional⁵⁵ independente do poder público. Esse sistema destinado à alfabetização dos descendentes de alemães ganhou robustez na primeira metade do século XX. Ele perdeu até a eclosão em território brasileiro da Segunda Guerra Mundial, quando as escolas confessionais evangélico-luteranas buscaram outro tipo de tarefa.

⁵⁴ KLUG, João. *A Escola Teuto-Catarinense e o Processo de Modernização em Santa Catarina – A Ação da Igreja Luterana Através das Escolas*. São Paulo: USP, 1997. p. 75.

⁵⁵ A utilização da palavra “sistema” decorre aqui da opção que o próprio Sínodo Riograndense fez em adotar essa nomenclatura, mas ela tem acepção diferente no período anterior e posterior à Segunda Guerra Mundial. No período anterior, o “sistema educacional” deve ser entendido na acepção conferida por HOUAISS da “estrutura que se organiza com base em um conjunto de unidades inter-relacionáveis [...] pelas características semelhantes”. No período posterior à Segunda Guerra, a acepção assume o pressuposto de ser “arrolamento de unidades e combinação de meios e processos que visem à produção de certo resultado”. Ou seja, na primeira fase, as instituições cumpriam uma finalidade em si e isso lhes conferiu identidade para constituírem um *sistema*. Na fase seguinte, houve uma tentativa de produzir um resultado como conjunto que a Igreja poderia demonstrar como seu à sociedade. O sistema, a partir de 1980, passa a ceder espaço para a *rede de escolas*, como hoje são conhecidas as instituições educacionais identificadas com a IECLB.

Há uma clara linha ascendente na organização das comunidades em favor do ensino nesse período. Parte-se de atividades esporádicas, nos primeiros anos de imigração, até a imposição de uma escolaridade mínima para o acesso ao ensino confirmatório no Sínodo Riograndense⁵⁶ e no Sínodo Evangélico de Santa Catarina. A mudança de hábitos da sociedade brasileira e o fim do idioma alemão como vértice agregador dos descendentes mudaram a realidade. Surge a inevitável pergunta sobre a real capacidade da igreja protestante evangélico-luterana em manter uma educação que sirva aos seus fiéis em tempo e contextos diferentes.

A criação do Ginásio Sinodal pelo Sínodo Riograndense⁵⁷ pode ser entendida como a pretensão de entrada pela porta da frente na sociedade brasileira com o ensino secundário. Esse esforço é uma tentativa de resposta ao desafio da Igreja em atender aos seus fiéis e às suas necessidades. Essa experiência também serviu como alternativa na reconstrução do trabalho em favor da educação em instituições eclesiásticas no pós-guerra. Apesar disso, a transição do modelo educacional rural, característico até a nacionalização, voltado à alfabetização, não chegou a encontrar no contexto urbano um equivalente à altura.

A igreja de imigração, que hoje é a IECLB, resultado da união de sínodos, entre os quais os acima citados Riograndense e Evangélico de Santa Catarina, tem seus conceitos baseados na assim denominada “Volkskirche”, que, como diz Kliewer, “é a igreja do povo alemão evangélico que migrou para o Brasil. Etnia, cultura e fé se confundiam”⁵⁸. A “Volkskirche”, ou igreja do povo, responde aos desafios no espaço geográfico. Ela atende ao seu povo, mantendo-o firme na sua cultura e na sua fé. Tanto é assim que, nos espaços de imigração, havia um cuidado ao separar alemães protestantes e católicos.

A urbanização levou a uma menor frequência da língua alemã, a uma vida em sociedade para além da comunidade de fé e com isso à perda da identidade. A “Volkskirche” em território brasileiro é uma igreja rural, que apresentava um funcionamento modelar enquanto foi possível. Não pela ausência de dificuldades, mas com elas servindo para manter

⁵⁶ “Os primeiros, na colônia, eram cursos de 4 anos. Em geral até a confirmação na igreja, nas comunidades, a própria igreja fez questão de incluir na confirmação, somente os confirmandos, somente depois de eles terem cursado um curso de 4 anos. Era condição para o ensino confirmatório a frequência escolar de 4 anos primários. Ali a própria igreja deu o grande impulso: a obrigação de uma educação”. FUCHS, Willy. Entrevista concedida ao autor, 29 de abril de 2004.

⁵⁷ “Porque justamente a criação do Sinodal é que esta sendo apagada. Porque com o tempo pode parecer que o Sinodal é uma criação da Comunidade Evangélica de São Leopoldo, que não é o fato. Foi um concílio que criou o Sinodal. E foram os membros leigos do Concílio do jubileu de ouro do Sínodo Riograndense, em 1935. Aliás 1936, que quiseram colocar um marco no jubileu e então colocaram um curso intermediário entre o primário e o superior, que é o secundário. Então é o secundário oficializado. Bom dali é que surgiu o Sinodal”. FUCHS, 2004.

⁵⁸ KLIEWER, Gerd Uwe. *Estudos estatísticos da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil*. [Porto Alegre]: [s.n.], 2007. p. 145.

a comunidade unida. Sem a sua cultura, o idioma e o que ele pressupõe, ela se desmantela. A migração para uma tentativa de ser igreja luterana urbana, com expectativas que nela poderiam ser depositadas, trouxe importantes alterações.

2.1 A Reforma Protestante

O movimento da Reforma Protestante, encravado no contexto das profundas transformações classicamente inseridas no início da Idade Moderna, teve no teólogo Martin Lutero, na primeira metade do século XVI, seu grande protagonista. A revisão dos procedimentos da Igreja Católica era o objetivo do teólogo da Universidade de Wittenberg. O sistema medieval, no qual “era negado à sociedade o exercício das liberdades individuais, sendo esta governada pela autoridade política, religiosa e cultural, representada no grau máximo pelo imperador e pelo papa, que eram também os avalistas da ordem social e cultural”⁵⁹.

Os posicionamentos teológicos de Lutero apresentam justificativas para que as pessoas se opusessem à ordem vigente. Lutero redescobre fundamentos da relação do ser humano com Deus que oferecem novos conceitos para o ensino, mas que são centrais na sua teologia. É sempre importante destacar que Lutero, embora não fosse educador, tem significativo interesse na educação. Ele expressa sua teologia como forma de ajudar as pessoas a encontrarem seu bem-estar, a estarem bem consigo e com Deus. A experiência libertadora, que encontra centro na fé em Deus e na sua graça, requer a transformação das práticas dos crentes e sua preocupação com as coisas deste mundo. O reformador Lutero assume posições em assuntos educacionais a partir de suas convicções teológicas. A capacidade de leitura tornou-se um tema básico para uma melhor prática religiosa dos luteranos. O dever de educar, na convicção de Lutero, era das famílias e do Estado. Esse posicionamento está evidente quando ele escreve:

O progresso de uma cidade não depende apenas do acúmulo de grandes tesouros, da construção de muros de fortificação, de casas bonitas, de muitos canhões e da fabricação de muitas armaduras. Inclusive, onde existem muitas coisas dessa espécie e aparecem tolos enlouquecidos, o prejuízo é tanto maior para a referida cidade. Muito antes, o melhor e mais rico progresso para uma cidade é quando possui muitos homens bem instruídos, muitos cidadãos ajuizados, honestos e bem

⁵⁹ GOMES, Derti J. *Seminário Evangélico de Formação de Professores: origem e trajetória da instituição e perfil dos egressos*. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2005. p. 26.

educados. Estes então também podem acumular, preservar e usar corretamente riquezas e todo o tipo de bens.⁶⁰

Lutero possui em mente uma escola cristã, mantida pelo Estado, para todos os que vivem em um determinado território. Ele diz que educar é um ato de seriedade ao qual os pais devem conferir máxima importância. Oferece os alicerces para uma valorização da escola fundamental nos territórios alemães.⁶¹ A escola passa a ser entendida como parte intrínseca da comunidade. Gênero de primeira necessidade para a vivência em sociedade, razão pela qual o reformador insiste no dever de cada cidadão em ajudar a manter a escola.

Também cada cidadão deveria pensar o seguinte: até agora despendeu inutilmente tanto dinheiro e bens com indulgências [...] estando agora livre dessa ladroeira e doações para o futuro, pela graça de Deus, que doravante doe, por agradecimento e para a glória de Deus, parte disso para a escola, para educar as pobres crianças, onde está empregado tão bem.⁶²

Interessante observar que Lutero defende uma escola básica para todos, mas não se esquece do passo seguinte. Os mosteiros medievais foram cedendo seu espaço às vicejantes universidades na Europa. Lutero foi professor em Wittenberg, a partir de 1508, então uma jovem universidade, com seis anos. Esse espaço serviu de berço e difusão para a Reforma.⁶³ O reformador soube valorizar o espaço que lhe propiciou oferecer novos elementos à interpretação da Bíblia. A criação de escolas para as classes mais populares não era o suficiente. Também a formação de líderes era uma necessidade. Nas palavras de Nestor Beck,

À medida que se implantava a Reforma em territórios e cidades, os líderes fundavam escolas, com o apoio e orientação de Felipe Melancton e Lutero. Assim surgiram as universidades de Marburgo, Tübingen, Königsberg e Jena. Outras, como a de Leipzig, foram reformadas segundo o modelo de Wittenberg.⁶⁴

Lutero tem em mente a formação de líderes – de uma elite, se quisermos denominar assim, porque desses líderes dependem os rumos da sociedade. A Reforma Protestante está no contexto de revoluções, como o surgimento da imprensa, que permitiram rapidamente levar à difusão de seus ideais pela Europa. Sobretudo, nesse período também se abre uma nova

⁶⁰ LUTERO, Martinho. Aos Conselhos de Todas as Cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs. *Obras Seleccionadas*. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1995. v. 5, p. 309.

⁶¹ Aqui, em verdade, temos a valorização do ensino e a formação dos conceitos centrais que ainda hoje caracterizam a escola, tais como a disciplina, obrigatoriedade de frequência, organização curricular – o que precisa ser aprendido, horário de início e término de atividades. A escola como se conhece é aquela surgida nesse período, com influência decisiva do movimento da Reforma, em Lutero.

⁶² LUTERO, 1995, p. 305.

⁶³ Coube a Felipe Melancton papel decisivo na reforma do currículo da universidade de Wittenberg, o que fez juntamente com Spalatin (Jorge Burckhardt) e o próprio Lutero. O modelo dessa reorganização, que introduziu o *iluminismo bíblico*, serviu posteriormente as demais universidades em que os efeitos da Reforma aportaram. Cf. BECK, Nestor Luiz João. *Estudar pra quê? Educação na expectativa do Reino de Deus*. São Leopoldo: Edição do autor, 1996.

⁶⁴ BECK, 1996, p. 33.

perspectiva daquilo que genericamente é denominado de educação. A Reforma Protestante esteve no centro da consolidação de sistemas escolares. Ainda distante de ser um direito, como modernamente se fala, a educação passou a estar no imaginário coletivo. Lutero prega que

A escola deve dar personalidades à Igreja, personalidades capazes de se fazerem Apóstolos, Evangelistas, Profetas, o que vale dizer pregadores, pastores, governadores, sem falarmos das demais funções, necessárias ao mundo, quais sejam, entre outras, ministros de Estado, conselheiros, notários, importantes auxiliares do governo.⁶⁵

Transcorridos mais de três séculos dessa revolução, que se não foi só pela Reforma Protestante, tem nela um dos episódios centrais, essas transformações estavam incorporadas ao cotidiano dos povos europeus, muito especialmente ao do povo protestante que emigrou no início do século XIX. As coisas são como se conhece. E os imigrantes que chegaram ao Brasil conheciam o mundo da Reforma da Europa. No início, a universidade era inimaginável, mas a escola deveria existir.

2.2 Educação e igreja protestante no Brasil

A Igreja Protestante chega representativamente de duas formas ao Brasil. A primeira é pelos imigrantes alemães, que mantêm suas tradições. A segunda forma está associada às frentes de missão cristã da segunda metade do século XIX oriundas dos Estados Unidos da América. A educação tem uma centralidade nesses aportes, porque está umbilicalmente associada às duas iniciativas. Em comum, o fato de essas encontrarem um país praticamente sem regulação para as iniciativas educacionais, o que fez florescerem iniciativas dependentes unicamente do esforço de comunidades e pessoas. Essa situação manteve-a distantes dos trâmites formais que, mais tarde, dominaram o meio educacional. O registro de escolas e professores serviu para controle do sistema, mas também para reprimir aquelas iniciativas paralelas que se demonstravam supostamente ameaçadoras.

Os imigrantes chegados a partir de 1824 tinham na educação um elemento importante para a vida em sociedade. A situação local deixou os cidadãos à própria sorte. Eles passam a procurar sua própria solução. Nessa conjuntura surgem as primeiras escolas protestantes no Brasil, dos imigrantes alemães luteranos. Dreher, em seu *Breve História do*

⁶⁵ LUTERO, Martinho. Uma Prédica para que se Mandem os Filhos à Escola. *Obras Seleccionadas*. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1995. v. 5, p. 348.

Ensino Privado Gaúcho, lista a presença de escolas em alguns povoados gaúchos.⁶⁶ Eram iniciativas precárias. A chegada de alguns imigrantes com melhor formação trouxe um primeiro alento para algumas comunidades.⁶⁷

O século XIX foi marcado por um movimento de reavivamento da fé na Europa, que conferiu também uma nova valorização à igreja.⁶⁸ Esse movimento cuidava de iniciativas de entidades voltadas para a missão interna e externa, inclusive as voltadas à diáspora dos teutos em terras distantes da Europa. Nesse contexto, a Sociedade Evangélica para os Alemães Protestantes na América enviou pastores ao Brasil. Ela estendeu esse seu serviço também para o envio de professores, resultando disso a criação, em 1869, de uma “escola superior”, destinada a apoiar os professores em terras brasileiras. Embora de pouco êxito e de curta duração, vale o registro como primeira iniciativa de melhorar o ensino entre os alemães no Brasil.

O apoio externo levou a uma organização local de sínodos. Surgiram o Sínodo Riograndense na área do Rio Grande do Sul, em 1886; o Evangélico Luterano de Santa Catarina, Paraná e outros Estados da América do Sul, em 1905; o Evangélico de Santa Catarina, em 1911 e o Evangélico do Brasil Central, em 1912. Estruturas como a do Sínodo Riograndense foram decisivas para implantar o que pode ser denominado de sistemas escolares para a alfabetização. Na área de Santa Catarina, em Timbó, chegou a ser criado o “Deutsche Evangelische Lehrerpräparande”, instituição que deveria prover com professores as escolas rurais. Ela foi financiada com recursos do governo alemão e da Igreja Evangélica Alemã.⁶⁹

As igrejas protestantes de missão também se instalaram no país oferecendo educação. As igrejas presbiteriana, metodista, batista e adventista, para citar aquelas com papel de maior destaque, se estabeleceram no Brasil a partir da segunda metade de século XIX. Com origem no modelo político religioso norte-americano, a chegada desses protestantes estava amparada em uma concepção salvacionista, que incluía a educação. Os Estados Unidos pretendiam assumir uma hegemonia na América, que, no caso do Brasil, esbarrava nas relações com a Inglaterra, desde a chegada de D. João VI, em 1808, e no próprio modelo de governo, ainda de um império. O fomento às escolas em terras brasileiras

⁶⁶ Em São Leopoldo e Campo Bom, no Rio Grande do Sul, os registros do historiador apontam para os anos de 1824, e Hamburgo Velho, em 1826.

⁶⁷ Trata-se aqui dos *Brummer*, combatentes da Guerra contra Rosas, que chegaram ao Brasil em 1852. Cf. DREHER, Martin N. *Breve História do Ensino Privado Gaúcho*. São Leopoldo: Oikos, 2008. p. 40.

⁶⁸ Cf. WACHHOLZ, Wilhelm. *Atravessem e ajudem-nos: a atuação da "Sociedade Evangélica de Barmen" e de seus obreiros e obreiras enviados ao Rio Grande do Sul (1864-1899)*. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia; Sinodal, 2003. p. 31-120.

⁶⁹ Cf. KLUG, 1997, p. 216-217.

deu-se com base na ausência de instituições formativas. A educação atendia ao propósito expansionista das igrejas, mas também a uma nova mentalidade que se instalava no país. A visão norte-americana era incentivada pelos liberais brasileiros e atendia a interesses ideológicos e comerciais. Não por acaso, a constituição republicana de 1889 denominou o país de República dos Estados Unidos do Brasil.⁷⁰

A evolução do protestantismo dependia da alfabetização dos fiéis, para que se pudesse exercer o ideal protestante, do livre exame e interpretação das Escrituras Sagradas. As missões americanas chegadas ao Brasil já estavam mais distantes da Reforma, visto que os ideais do liberalismo, individualismo e pragmatismo compunham a mentalidade missionária. Essa mentalidade religiosa era fomentada nos Estados Unidos por atender ao novo modelo de organização econômica e política que se impunha. O ideal liberal brasileiro da educação para todos, mas com um diferencial para a burguesia, seria bem atendido pelas iniciativas missionárias.

Diferente do trabalho dos protestantes nas colônias de imigração, desde logo os missionários americanos atuaram em espaços de concentração urbana. Os adventistas ensinam os valores bíblicos e, desde 1896, em Curitiba, no Paraná, mantém pequenas escolas paroquiais. Os batistas instalaram escolas nas capitais brasileiras.⁷¹ Os metodistas escolherem cidades de porte médio, com grande potencial de desenvolvimento.⁷² Os presbiterianos investiram fortemente na cidade de São Paulo, com o apoio das missões americanas chegadas a partir da década de 1860. Já em 1870, é criado o colégio que viria a ser a primeira universidade protestante brasileira, o Mackenzie. Além de estar no coração econômico brasileiro, essa instituição tinha entre suas tarefas formar professoras para as escolas fundadas pelas missões presbiterianas no Brasil. O objetivo da alfabetização, embora presente, é secundário. A formação das elites para o país é o principal desafio dos missionários protestantes.

No início do século XX, também o Sínodo Luterano Missúri marca presença no Brasil e dá origem à Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB). Esse passa a atuar em concorrência com os pastores do Sínodo Riograndense, os quais, embora em maior número,

⁷⁰ Cf. HACK, Osvaldo Henrique. *Mackenzie College e o ensino superior brasileiro: uma proposta de universidade*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002. p. 40-47.

⁷¹ Nos primeiros anos das missões batistas, o interesse pela fundação de colégios e escolas foi secundário. Mas, após 15 anos, em 1898, surgiu o Colégio Americano, de Salvador. Na sequência, surgem os Colégios Batistas de São Paulo (1902), Recife (1906), Rio de Janeiro (1908) e vários outros. Cf. HACK, 2002, p. 62.

⁷² São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais são o foco metodista. O início da atuação metodista está em 1875, por convite do então deputado provincial Prudente de Moraes, republicano, que mais tarde tornou-se o primeiro governador do estado de São Paulo (1889-1890), e o terceiro presidente do Brasil, primeiro político civil a ocupar o cargo.

ainda eram insuficientes para assistir aos imigrantes luteranos e seus descendentes no sul do Brasil e no Espírito Santo. A exemplo das demais missões americanas, a educação desde logo passa a ser um tema central na experiência evangelizadora missuriana, inclusive com a formação de professores em terras brasileiras. No ano de 1900, junto com a chegada da missão, surge a primeira escola paroquial. Em 1903, acontece a primeira experiência de formação de professores. A formação de professores⁷³ torna-se efetiva a partir de 1907, com a abertura, em Porto Alegre, do que viria a ser o Seminário Concórdia.⁷⁴

O protestantismo histórico brasileiro, de duas vertentes, teve no protestantismo de missão seu braço em favor da esperança de ajudar a modificar o mundo, buscando o progresso e a modernização, seguindo os interesses norte-americanos. Daí não ser estranho o surgimento de escolas superiores, que se converteram em faculdades e universidades. Era uma resposta à convicção da elite intelectual e política do país que se opunha ao modelo imperial. A República, surgida no final do século XIX, imagina desenvolver o país sob as mesmas bases conceituais dos Estados Unidos da América. O protestantismo de imigração respondia às demandas das comunidades locais, das colônias. O apoio para se organizar coincide com o início da República. O apoio aos descendentes de imigrantes, oriundo do Velho Continente, confrontava-se de alguma forma ao pensamento que passaria a ser dominante no país. Quando a organização do protestantismo de imigração atingiu um patamar mais robusto, a ideologia que ele representava estava em desacordo com o pensamento predominante no país.

2.2.1 Escolas regulares ainda não têm...

A expulsão dos jesuítas, em decorrência da reforma pombalina de 1759, criou um hiato na oferta educacional.⁷⁵ Uma tentativa de organização da instrução primária apareceu com a Constituição de 1824⁷⁶, que atribuía o ensino primário, sem qualquer critério, ao

⁷³ Embora não se tenha encontrado registro explícito, nem nos dois principais estudos que tratam da formação de professores na IECLB, apresentado por HOPPEN, [1991] e por GOMES, 2005, parece que a experiência missuriana está intrinsecamente ligada à implantação de um Seminário para Formação de Professores no Sínodo Riograndense. A condição concorrencial, percebida como invasão no território do Sínodo Riograndense, por parte do Sínodo Missúri, exigia uma resposta ao reclamo vindo das comunidades por professores melhor formados (com o apelo do pastor de Teutônia que dizia que um seminário era tão necessário quanto o pão de cada dia. Cf. HOPPEN, [1991?],p. 16). Desde a formação do Sínodo Riograndense, a formação de professores era reclamada, mas não se efetivava. Pode-se deduzir com facilidade que os professores formados pelo Seminário da IELB em Porto Alegre poderiam representar um risco “concorrencial” adicional nas comunidades.

⁷⁴ Cf. BUSS, Paulo. Lutero no conceito do luteranismo brasileiro. In: HEIMANN, Leopoldo (Org.). *Lutero, o educador*. 1. ed. Canoas: ULBRA, 2005. v. 2, p. 39-79.

⁷⁵ Os jesuítas retornaram lentamente a partir de 1849, portanto noventa anos após sua expulsão. Cf. RAMBO, Arthur Blasio. *A escola comunitária teuto-brasileira*. Caderno de Estudos. Porto Alegre: UFRGS, 1984. p. 9.

⁷⁶ Em verdade, foi uma reforma da Constituição, denominada Ato Adicional, em 1834.

encargo das províncias, para que essas atuassem livremente de acordo com suas condições. A instrução primária gratuita acessível a todos os cidadãos, constante na carta constitucional, fracassou⁷⁷, ao menos no alcance pretendido. Conforme Dreher⁷⁸, em verdade, a Província podia tomar medidas próprias no tocante à educação, mas sem condições práticas de executá-las. Em decorrência disso, escolas foram criadas pelo poder público no sul do país, mas nunca chegaram a funcionar. Não havia professores e muito menos uma diretriz educacional, com métodos pedagógicos capazes de provocar mudança, por iniciativa do poder público, no quadro do analfabetismo.

A preocupação dos imigrantes em garantir uma condição razoável de vida incluía a educação para os filhos. Parecia presente na consciência coletiva que a prosperidade nas desabitadas terras brasileiras dependia da educação. As estruturas legalmente previstas e as promessas formuladas aos imigrantes de condições sociais equivalentes ao país de origem não foram honradas. Para atender aos conceitos que os acompanhavam, os imigrantes partiram para a improvisação. Willy Fuchs expressa sua visão sobre esse tempo:

Os imigrantes quando vieram não encontraram escola nenhuma, tiveram que lecionar em casa. Não queriam sucumbir culturalmente. A sobrevivência cultural dos imigrantes e dos filhos dos imigrantes foi justamente esse esforço e essa felicidade deles cuidarem da cultura e da religião também. Eles fizeram questão disto. E então nasceram as primeiras escolas em casas de família, primeiro, e depois nas comunidades juntaram-se e ministraram o essencial: ler, escrever e fazer contas. A linha básica.⁷⁹

As palavras de Fuchs apontam para a inexistência de regularidade. As atividades educacionais aconteciam quando outras estivessem atendidas. Por maior que fosse o empenho, é importante salientar o ambiente hostil encontrado nos locais ocupados pelos imigrantes. O idioma, o desconhecimento em relação às plantas nativas, os riscos de entrar em contato com indígenas e o isolamento precisavam ser superados, visto que o caminho no Brasil era sem volta. O surgimento das escolas nas picadas e povoamentos acontece de forma natural, sem se constituir em um evento digno de registro especial. A criação da escola era parte da estruturação da nova vida, decorrência da própria manutenção das tradições trazidas de além-mar. Assim, não se encontra o registro preciso sobre o início de atividades. Esclarece Lúcio Fleck:

Estava fundada a Escola Evangélica Duque de Caxias, hoje Instituto Sinodal Duque de Caxias. Qual a data da fundação? Não se sabe. Aconteceu num destes 180 dias do

⁷⁷ Essa “oferta constitucional” certamente estava no rol das muitas feitas aos imigrantes, daí esses terem sua expectativa frustrada ao não ter escolas. A falta de escola era apenas mais uma promessa não cumprida, contribuindo para o descrédito e o descompromisso com o poder público.

⁷⁸ Cf. DREHER, 2008, p. 31.

⁷⁹ FUCHS, 2004.

primeiro semestre, sem alarde nem grande propaganda, sem cerimônia de inauguração [...]. O nome do primeiro professor é desconhecido. Geralmente era um imigrante que perambulava pelas Picadas com dificuldade de adaptação ao novo ambiente, muitas vezes alcoólatra, ou mesmo um colono um pouco mais letrado, e que se frustrara na sua tarefa de agricultor.⁸⁰

Sobre a situação do ensino e sobre as escolas nos primeiros cinquenta anos da presença germânica no sul do Brasil já se tem razoáveis estudos de pesquisadores. Invariavelmente eles apontam para essa condição de abandono. Em correspondência da década de 1830, um imigrante escreve aos parentes moradores na Alemanha e atesta essa frustração ao dizer que “escolas regulares como na Alemanha ainda não temos. As poucas opções que existem distam tanto, que não podem ser frequentadas pelas nossas crianças, o que nos obriga a nós mesmos proporcionar-lhes instrução da melhor forma possível”⁸¹. Tudo estava por ser feito.

Durante todo o período que Klug⁸² chama de *instalação* do imigrante alemão na nova terra, no Brasil, esse tem que canalizar seus esforços para sobreviver em uma terra desconhecida e hostil. Nesses difíceis primeiros anos, o ensino fez parte das motivações recíprocas dos imigrantes, dos pastores e “a escola brotou da convicção consciente de que sem ela a tradição cultural e religiosa se achava seriamente comprometida”⁸³. Os pastores perceberam que teriam sérios problemas para cumprir seu papel de animar as comunidades na fé sem uma escolaridade mínima. A falta de escolas – e sobretudo de professores – foi sendo contornada na medida do possível, ora pelo ensino dos incapazes de atuar no trabalho braçal, ora pelos próprios pastores.

Apesar de todo o esforço, houve impacto negativo junto aos colonos pela falta de escolas, de regularidade e de professores. O conceito que os professores gozavam no imaginário dos imigrantes foi atingido negativamente. Pessoas despreparadas e sem a necessária qualificação causaram prejuízo no conceito dos professores em geral. A comunidade só podia contar com ela própria para evitar a deculturação. O princípio determina a essência. Todos estavam comprometidos com a escola, para ficar no tema que mais nos interessa aqui. As características peculiares de organização permearam as gerações seguintes, com a autonomia das comunidades sobre as escolas. Esse princípio reforçou sobremaneira a importância da comunidade na vida das pessoas, com o descrédito ao que vinha externamente.

⁸⁰ FLECK, Lucio. *Sereis minhas testemunhas*. [Sapiranga]: Edição do autor, 2001. p. 108.

⁸¹ HOPPEN, Arnildo. *Formação de Professores Evangélicos no Rio Grande do Sul: I parte (1909-1939)*. São Leopoldo: Edição do autor, [1991?]. p. 11.

⁸² KLUG, 1997, p. 70.

⁸³ RAMBO, Arthur Blásio. A escola comunitária teuto-brasileira: Gênese e Natureza. *Estudos Leopoldenses*, Série Filosofia, São Leopoldo, n, 86, p. 44, 1985.

2.2.2 Escolas em torno do Sínodo Riograndense

O Sínodo Riograndense foi fundado em 1886. Sua atuação junto às escolas foi mais abrangente que a de outros sínodos, embora nesses haja casos de relevante interesse.⁸⁴ O Sínodo Riograndense foi decisivo no fomento e na valorização dos professores, estabelecendo uma conexão entre a vivência de fé e o ensino. Nas palavras de Dreher, sua fundação deu “ao protestantismo do Rio Grande do Sul a oportunidade de se apresentar como uma unidade diante das autoridades civis e assumir tarefas como o serviço de pregação itinerante, escolas e instituições de missão interna”⁸⁵.

O tema da educação esteve sempre na pauta desse sínodo, tendo como um de seus mandamentos estatutários servir “como elemento de união entre as comunidades da Província do Rio Grande do Sul, para zelar pela boa ordem nas comunidades evangélicas e representar seus interesses relacionados à igreja e à escola”⁸⁶. A preocupação desse sínodo com a causa da educação fica evidente em vários episódios: ao assumir o que é hoje a Fundação Evangélica, em Novo Hamburgo, em 1895; ao passar a manter uma escola na cidade de Santa Cruz do Sul, em 1897, local onde, em 1910, passa a acontecer a formação de professores; e naquilo que é seu principal legado: a fundação, em 1909, do Seminário Evangélico de Formação de Professores na cidade de Taquari. A organização desse sínodo conferiu impulso ao sistema educacional entre os imigrantes evangélicos luteranos no Rio Grande do Sul.

A chegada de pastores com pretensão de organização supracomunitária não tem aceitação pacífica. A organização em torno do sínodo é contestada nas comunidades. A defesa de interesses locais (pessoais) é parte da vida constitutiva da comunidade. Muitos espaços haviam sido ocupados por pastores de emergência, e em alguns desses houve confronto com os novos pastores. Gertz⁸⁷ descreve que, nas comunidades, alegava-se a liberdade oferecida pelo Brasil como forma de justificar não receber “lições” de pastores. Também a pesquisadora Isabel Arendt reforça esse entendimento. A publicação comemorativa do Sínodo Riograndense pelo centenário da imigração alemã nominava um conjunto de escolas como sendo do sínodo. Contudo, essa afirmação foi contestada pela Associação de Professores Evangélicos no Rio Grande do Sul, reivindicando que a escola comunitária somente poderia

⁸⁴ Klug faz um estudo sobre o impacto da escola teuto-brasileira evangélico-luterana no processo de modernização de Santa Catarina. Cf. KLUG, 2007.

⁸⁵ DREHER, 2003, p. 17.

⁸⁶ Der Deutsche Ansiedler, apud ARENDT, Isabel Cristina. *Educação, Religião e Identidade Étnica: o Allgemeine Lehrerzeitung e a escola evangélica alemã no Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: Oikos, 2008, p. 24.

⁸⁷ GERTZ, Rene. *Resultados políticos do projeto de imigração e colonização no Rio Grande do Sul*. Disponível em: <http://www.renegertz.com/resultados-politicos-do-projeto-de-imigracao-e-colonizacao-no-rio-grande-do-sul#_ednref10>. Acesso em: 10 maio 2010.

crescer “estando em nível de igualdade em relação à igreja, não de subordinação a ela”⁸⁸. Esse ponto fica claro quando Arendt descreve a perspectiva das escolas quando da fundação do Sínodo Riograndense:

A resistência, no entanto, está presente, inclusive na Primeira Assembléia Ordinária do Sínodo Riograndense, ocorrida em maio de 1887. As comunidades evangélicas já haviam se organizado Comunidades Escolares [Schulgemeinden] ou Sociedades Escolares [Schulvereine] para suprir a necessidade de escolas e passam a questionar a possível subordinação destas ao Sínodo [Riograndense].⁸⁹

Com iniciativas mais ou menos bem-sucedidas, ao lado da organização de uma igreja, constitui-se um sistema escolar que, em suma, pretendia oferecer às comunidades apoio na tarefa de educar seus filhos. Exemplo concreto disso está no estudo de Derti Jost Gomes sobre o Seminário Evangélico de Formação de Professores, em que a pesquisadora afirma que a criação do Sínodo Riograndense levou a que esse apoiasse as escolas comunitárias, fundando, em 1901, a Associação de Professores Alemães. Mais tarde, em 1909, surge o Seminário de Formação de Professores, igualmente com o intuito de “criar um Seminário para a formação de professores e pregadores para a Igreja, para suprir o grande número de vagas no pastorado e no magistério”⁹⁰. O Seminário teve a tarefa de abastecer com professores as escolas rurais instaladas no seio das comunidades das colônias de descendentes de imigrantes alemães luteranos. As lideranças perceberam que

para terem escolas autênticas, seria necessário formar obreiros teuto-brasileiros do seu meio. Para formá-los, havia necessidade de criar e manter as respectivas instituições. Esse era o ponto nevrálgico, pois exigia sacrifícios materiais além de uma visão que transcendia a própria comunidade. A consequência foi que as escolas para formação de professores e pastores surgiram na hoje IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil) apenas em 1909 e 1921.⁹¹

As dificuldades financeiras de organização do Seminário passaram a ser contornadas com auxílio externo. O papel que esse poderia desempenhar na vida na colônia alemã desperta interesse. O objetivo de cultivar a língua alemã, os costumes e a ligação cultural com o país de origem fez com que a Sociedade Evangélica de Barmen e o Conselho Superior da Igreja da Prússia assumissem inclusive déficits do orçamento do Seminário de Professores. Esses movimentos levaram a um aumento na procura de jovens pelo seminário e a um florescimento no ensino entre alemães luteranos. De cerca de 150 escolas na virada para o século XX, ocorreu um salto para 413 escolas no ano de 1924, centenário da imigração alemã. Ao lado da

⁸⁸ ARENDT, 2008, p. 209.

⁸⁹ ARENDT, 2008, p. 25.

⁹⁰ GOMES, 2005, p. 88.

⁹¹ HOPPEN, [1991?], p. 9.

expansão de escolas, também o ensino deveria ser melhor. Interessante constar a avaliação de Dorival Fleck sobre isso:

Neste ano, 1924, foi criado o Departamento de Ensino do Sínodo, com tarefas muito abrangentes. Estabeleceu-se, então, como pré-requisito para a admissão ao Ensino Confirmatório, a conclusão de quatro anos de escolarização. Mesmo que isso nunca tenha funcionado de fato, fica o registro de que foi o Sínodo Riograndense a primeira instância a fixar uma espécie de escolarização mínima no Brasil.⁹²

O fomento à organização de um sistema educacional no âmbito do sínodo encontra melhor sentido quando entendido no contexto religioso da virada para o século XX. Ainda que sejam registrados alguns momentos de colaboração entre alemães católicos e protestantes, havia uma clara disputa entre ambos. O Projeto de Restauração Católica, que, no caso do Rio Grande do Sul, contou com o trabalho dos padres jesuítas, estava em pleno curso. Considere-se ainda que os jesuítas no Rio Grande do Sul haviam sido expulsos da Prússia no conflito denominado *Kulturkampf*⁹³. Entre as providências dos jesuítas no sul do Brasil, eles “organizaram uma rede de apoio a essas escolas paroquiais”⁹⁴. A formação de professores (1890) e a própria associação de professores católicos (1892) são anteriores aos seus similares evangélico-luteranos.

Parece que a imposição de desafios grandiosos levou a conquistas importantes dos evangélico-luteranos. Com professores formados e o apoio da igreja-mãe na Europa Central, as escolas comunitárias aumentaram significativamente. Segundo Streck⁹⁵, em 1934, eram 513 escolas, com 589 professores e 17177 alunos na área do Sínodo Riograndense. Gomes⁹⁶ aponta para 570 escolas em 1935. Esses números levaram a iniciativas que pudessem oferecer novas possibilidades aos descendentes de alemães. Isso levou à criação do Colégio Sinodal, no ano de 1936, como forma de oferecer formação para que as lideranças leigas das comunidades pudessem acessar o ensino universitário.

⁹² FLECK, Dorival Adair. Luteranismo e Educação. In: GOLDMEYER, Marguit Carmem; WACHS, Manfredo Carlos; MALSCHITZKY, Gustavo (Orgs.). *Luteranismo e educação: reflexões*. São Leopoldo: Rede Sinodal de Educação; Sinodal, 2006. p. 32.

⁹³ Movimento de natureza essencialmente nacionalista desencadeado por Otto Bismarck a partir de 1870, que não via com simpatia o apoio que parcela importante do clero católico alemão dava em favor dos direitos dos estados da Alemanha meridional, aos alsacianos e à minoria polonesa. O interesse em obter apoio dos "nacional-liberais" para as bases do novo império estaria sujeito à oposição do papa. Em consequência, houve a promulgação, entre 1872 e 1875, de uma série de leis e decretos que levou a eliminar inteiramente qualquer capacidade de influência da Igreja Católica na vida pública da Alemanha. Tratou de obter a expulsão do país da Companhia de Jesus, colocou todos os seminários católicos sob o controle do Estado e promulgou as "Leis de Maio", que autorizavam o governo a regular a nomeação de bispos e padres.

⁹⁴ ARENDT, 2008, p. 20.

⁹⁵ STRECK, Gisela I. W. *Escola comunitária: fundamentos e identidade*. São Leopoldo: Sinodal, 2005. p. 90.

⁹⁶ GOMES, 2005, p. 55.

2.2.3 A Segunda Guerra Mundial: um tempo de transformação

A nacionalização é um período decisivo para a compreensão dos rumos da educação vinculada à Igreja. A iniciativa oficial levou ao fechamento de praticamente todas as instituições. A nacionalização está associada aos anos de 1938⁹⁷ e 1939, com os decretos estaduais e federais que impuseram restrições ao uso da língua estrangeira e ao uso de determinados materiais didáticos, proibição aos estrangeiros de serem diretores, além da exigência do registro de escolas nas secretarias estaduais que abrigavam a pasta da educação. Através da Campanha de Nacionalização do Ensino, estabeleceu-se um processo intimidatório e, não raro, violento.⁹⁸

A Segunda Guerra Mundial serviu ao adequado intento de pôr fim a um tema que preocupava as autoridades brasileiras há mais tempo. A formação de grandes núcleos germânicos despertou o temor em relação à presença de alemães no Brasil de parte das autoridades brasileiras. Dreher consegue sintetizar isso da seguinte forma:

A questão das escolas localizadas em áreas de imigração alemã e depois italiana preocupou as autoridades governamentais. As crianças destas áreas não estariam a aprender a língua nacional. Em maio de 1864, o Governo Provincial, através da Lei nº 579, oferecia remuneração especial para os professores que lecionassem em língua portuguesa nas áreas de imigração. Não houve pessoas habilitadas. O governo positivista republicano buscou fazer frente a essa situação abrindo escolas públicas nas áreas de imigração. Como fossem gratuitas, passaram a concorrer com as escolas privadas e paroquiais, atraindo parcela dos descontentes de imigrantes. Desde 1918, o governo federal daria subvenções para a nacionalização do ensino.⁹⁹

As quase 700 escolas evangélico-luteranas¹⁰⁰ do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina e também as comunidades teuto-católicas foram atingidas. A nacionalização é o fim do tipo de sistema de educação da escola particular¹⁰¹ que nasceu como afirmação cultural do imigrante no Brasil. Chegara ao fim o modelo de escola comunitária em que para lecionar

⁹⁷ Em Santa Catarina, o Decreto Estadual nº 88, de 31 de março de 1938, foi o primeiro desse período final da nacionalização. Cf. KLUG, 1997. Embora não determinando o fechamento das instituições, o nível de exigências era tão alto, que o encerramento das atividades era o único caminho. No Rio Grande do Sul, também dois decretos, um primeiro em abril e outro em maio, foram impondo restrições quando ao uso do idioma, inclusive exigindo que professores e diretores fossem brasileiros natos. Cf. DREHER, 2008.

⁹⁸ Cf. RISTOW, Arno. *Educação: história ilustrada de um ideal*. Florianópolis: IOESC, 1999.

⁹⁹ DREHER, 2008, p 82-83.

¹⁰⁰ Dreher expõe um quadro estatístico de que, em 1931, havia 549 escolas vinculadas ao Sínodo Riograndense e 116 ao Sínodo Evangélico de Santa Catarina. Cf. DREHER, 2008, p. 25.

¹⁰¹ Essa escola recebeu diversos nomes, desde “Gemeindeschule”, que é o termo que o autor entende mais apropriado para a maioria das instituições, mas também de “Kolonieschule”, “Schulgemeinde”, teuto-brasileira, alemã, até outros nomes, como “Synodalschulen”.

bastava anunciar disposição. Abrir uma escola sem qualquer prescrição do Governo¹⁰² não era mais possível a partir da nacionalização.

A escola comunitária, portanto, não se revestia de um valor em si. Fora encarregada pela família e pela comunidade, como expressão formal e grupal da vontade dos pais, para se responsabilizar pela complementação da educação. Não lhe cabia a tarefa e muito menos o direito de dizer o que ensinar, nem o como ensinar, nem até que ponto os limites dos conteúdos e a própria estratégia didático-pedagógica, emanavam, em última análise, da vontade e dos direitos dos pais, expressa pela comunidade. A comunidade zelava pelo conteúdo programático e acompanhava de perto a correta execução pelo professor. Escolhia o professor, credenciava-o, sustentava-o, amparava-o e o demitia, quando a conveniência e educação dos filhos assim o exigiam.¹⁰³

Após a Segunda Guerra, o sistema educacional construído junto às colônias alemãs, que atuou supletivamente ao Estado, deveria dar lugar à rede pública. As escolas, ainda que confessionais ou culturalmente identificadas, reabertas após o regime do Estado Novo, já funcionam sob outra égide. As proibições, em menor ou maior grau nos Estados brasileiros, não permitiam a continuidade do ensino sem que houvesse registro junto às secretarias estaduais. O maior óbice foi proibir o ensino no idioma alemão, principal forma de comunicação entre os descendentes alemães. Pesquisadores, como Arthur Rambo, falam que a “nacionalização intempestiva resultou de fato numa quase geração de analfabetos”¹⁰⁴. O Estado, que até então abandonara a educação, ensaiou o que ele pretende ser desde então: o único a ter competência sobre essa área. A responsabilidade do poder público em garantir educação foi a justificativa para essa posição. O receio de que a escola de iniciativa comunitária entre os imigrantes pudesse se constituir em espaço de disseminação de ideias separatistas parece ser o verdadeiro motivo. Há razões para deduzir que o contexto histórico era apropriado para que esses *riscos* fossem contidos.

Após a guerra, o Sínodo Riograndense passa a dar assistência às escolas do interior interessadas em reabrir estabelecimentos fechados. Segundo Lucio Fleck, essa tarefa coube ao professor Willy Fuchs.

Para o Prof. Willy Fuchs começou uma luta inglória. Teve que assumir, por correspondência, a direção de escolas como as de Marcelino Ramos e Panambi, que perderam seus diretores por serem estrangeiros. Muitos professores abandonaram a sua profissão. A falta de docentes era muito grande. Fuchs teve que apelar a grupos de juventude para suprir as necessidades das escolas.¹⁰⁵

¹⁰² FUCHS, 1999 apud BEHS, Edelberto. *O processo de abasileiramento da “Igreja dos Alemães”*. Florianópolis: UFSC, 2001. p. 38.

¹⁰³ RAMBO, 1985, p. 43.

¹⁰⁴ RAMBO, 1984, p. 68.

¹⁰⁵ FLECK, 2001, p. 172.

Como se vê, as comunidades rurais, as que mais necessitavam das escolas, foram atingidas de morte no seu ímpeto de manter escolas. No final dos anos 1940 e início dos anos 1950, algumas escolas primárias restauradas transformam-se em ginásios e colégios. O atendimento em nível médio – e não somente alfabetização – foi a tentativa de responder a um novo contexto. O poder público se ocuparia com a educação primária, à Igreja restaria atuar onde o Estado não dava conta da demanda. Essas escolas caberiam em espaços urbanos, onde a Igreja se movia com muita dificuldade. Escolas maiores trouxeram novos desafios e novas formas de organização. Entre essas, surgiu a discussão também sobre o ensino superior. Esse tema passara a ser assunto na década de 1930 no país, como vimos no capítulo anterior. Seus desdobramentos dentro da IECLB serão abordados nos dois capítulos seguintes.

2.3 O associativismo e o comunitário

O associativismo era mesmo um movimento no contexto protestante – e católico, com associativismo cristão¹⁰⁶ – do final do século XVIII e no século XIX. Contudo, o movimento associativista do protestantismo da imigração e colonização alemã no Brasil é essencialmente de fora para dentro. No caso do protestantismo luterano, o apoio à diáspora levou a que sociedades alemãs enviassem pastores e professores e a partir deles trabalhassem na organização de estruturas associativas entre os colonos. Nesse contexto estão a chegada do pastor Hermann Borchard ao sul do país, em 1864, e a tentativa de formação de um primeiro sínodo, em 1868, agrupando comunidades e igrejas que já possuíam sua caminhada conjunta. De fato, apenas em 1886 esse propósito tem sucesso, já sob a liderança do pastor Wilhelm Rotermund, fundando o Sínodo Riograndense. Essa experiência associativa religiosa é a primeira de maior vulto. O impulso associativista, quando chega ao país, encontra uma comunidade estabelecida.

Desprovidos, os imigrantes cultivavam poucos direitos, sendo tolerados como estrangeiros. A maioria dos imigrantes era de protestantes que chegavam a um país católico. Tolerados, os protestantes tiveram dificuldades em manter a sua fé. A religião constitui-se em meio de socialização. A comunidade dos colonos representava uma forma de enfrentar problemas. Era necessário para prover educação aos filhos, gerar algum comércio dos

¹⁰⁶ Cf. SCHALLENBERGER, Ernesto. *O associativismo cristão no Sul do Brasil: a contribuição da Sociedade União Popular e da Liga das Uniões Coloniais para a organização e o desenvolvimento social sul-brasileiro*. Porto Alegre: PUCRS, 2001.

produtos, socorrer-se em caso de enfermidade, até dispor de um cemitério para os mortos. Lúcia Schneider Hardt descreve essa situação da seguinte forma:

Os imigrantes, desde a sua chegada até 1840 aproximadamente, sobreviveram à custa de uma agricultura de subsistência, praticamente sem receber auxílios. Cultivavam diversos produtos, e a mão-de-obra era familiar. Em caso de necessidade, havia a colaboração entre vizinhos. Assim, pouco a pouco, começam a surgir núcleos coloniais um tanto “fechados” em si mesmos.¹⁰⁷

O protestantismo de imigração praticamente não tinha ênfase missionária. Este país pretendia ocupar território com a alocação de colonos em certas áreas de terra. A chegada dos imigrantes não tinha motivação religiosa, tanto que vieram alemães protestantes e católicos. A igreja formada pelos colonos era para a manutenção de costumes e práticas religiosas, sem motivação proselitista ou ideológica. Aliás, a prática proselitista sempre foi condenada entre os imigrantes, porque “a confissão estava ligada à região (*cuius regio, eius religio*, no domínio de um príncipe todos deviam seguir a religião dele)”¹⁰⁸. Sua organização era baseada na necessidade de atender a todos que estavam nas imediações que se poderiam percorrer a pé ou a cavalo. Não havia rigor formal. Esse contexto da organização das comunidades rurais, que se estabelece pela necessidade de sobreviver, amalgamou de forma peculiar as relações do povo que teve sua vertente na etnicidade, pela língua e tradições que preservaram. Dreher¹⁰⁹ define a organização dos imigrantes em torno dos eixos religião, escola, agricultura e arte e diversões. Não havia em torno disso qualquer rigor associativo formal.

O período entre a fundação do Sínodo Riograndense e a política da nacionalização, em 1939, é aquele onde o associativismo rende seus maiores frutos. São desse período as iniciativas que projetam a criação de instâncias com maior articulação, especialmente aquelas relacionadas ao país de origem. As pesquisas que trataram do tema apontam que a organização da igreja e o fomento ao ensino eram a forma de manter o vínculo com o país de origem. O propósito foi de manter uma colônia alemã no Brasil suficientemente estruturada para defender o assim chamado “Deutsches Volkstum”. Desse período de pouco mais de cinquenta anos são os “Vereine”, as associações voltadas às escolas. As “Gemeinde”, comunidades, são dos outros quase setenta anos de presença dos descendentes luteranos no Brasil no século XIX. As “Gemeinde” são valorizadas entre evangélico-luteranos após a Segunda Guerra. Não há um rigor temporal na separação da nomenclatura entre “associação”, *Verein*, e a “comunidade”, *Gemeinde*, mas há um princípio que norteia os diferentes períodos.

¹⁰⁷ HARDT, Lúcia Schneider. Germanidade e Cidadania: a escola na trajetória da comunidade. In: SPERB, Angela Tereza (Org.). *Sal da Terra: 160 anos da Comunidade e Escola Evangélica de Campo Bom*. Canoas: Escola Profissional La Salle, Gráfica Editora, 1992. p. 47.

¹⁰⁸ KLIEWER, 2007, p. 148.

¹⁰⁹ DREHER, 2008, p. 34.

Enquanto os princípios associativos tinham clara separação interna de membros e sua vinculação dirigida a determinados propósitos, as *Gemeinde* têm uma demanda em torno da qual todos se unem. Na *associação*, pessoas determinam uma causa. Na *comunidade*, uma causa mobiliza pessoas. E, nesse sentido, a história da educação no contexto das colônias de imigração avançou, ordinariamente em estreito vínculo com a igreja, quando uma causa mobilizava as pessoas. O analfabetismo, que ninguém combatia, mobilizou as comunidades. O ensino superior, sempre alvo de maior atenção por parte do Estado brasileiro, nunca mobilizou verdadeiramente as comunidades, mesmo que isso fosse uma defesa do reformador Lutero. Interessante é observar o texto da Conferência Sul-Americana de Líderes da Igreja Evangélica, ocorrido em julho de 1935, localizado por João Klug:

Nós precisamos escolas comunitárias evangélicas [...] não associações escolares, mas escolas comunitárias são necessárias em nossa época [...] Onde o pastor não dedica atenção aos assuntos escolares, ali o trabalho da comunidade não progride.¹¹⁰

A organização dos imigrantes em comunidade ultrapassa o formato associativo. Do ponto de vista formal, isso é assim porque a organização de comunidade não é externa, mas é um movimento de dentro dela própria, portanto uma forma intencional da vida das pessoas que dela participam. Do ponto de vista prático, porque ultrapassa o da associação em seu propósito. A comunidade é resultado da condição essencialmente social e política do ser humano. O apelo contido no texto dessa conferência reconhece que a vida na comunidade é entrelaçada de tal forma, que, interdependentes, precisa de outras condicionantes para se manter. É o imperativo do interesse comum determinando valores e compromissos comuns da vida para as colônias rurais. A associação é uma mobilização em favor de uma utopia, o que deixa vago o objetivo a alcançar. A vida comunitária passa a ter forma quando ela enfrenta temas da vida das pessoas, como construção de cidadania, trabalho e educação. No caso dos imigrantes, é comunidade de fé que atua também com a razão. Ela procura se manter distante da associação para além da sua comunidade. Quando muito, esse tipo de relacionamento serve para suprir algo que não se alcança na comunidade. Esse suprimento, contudo, sofre enormes resistências quando representa qualquer ataque à autonomia da comunidade.

Imigrantes protestantes e católicos caminharam em sua estruturação de forma muito semelhante durante os primeiros cem anos no Brasil. Ambos formaram comunidades, organizando-se, nos primeiros anos, em função de suas necessidades. O fomento pelas sociedades alemãs e congregações religiosas deu início ao associativismo mais amplo. Com a

¹¹⁰ Konferenz der Ständigen Vertreter der Deutschen Evang. Kirche in Südamerika – ab 1935, (EZA 5/2055) apud KLUG, 1997, p. 85.

nacionalização, os caminhos deixaram de ser paralelos. Tendo em vista a particularidade eclesial, as comunidades evangélico-luteranas retomaram mais acentuadamente a essência surgida no período da estruturação da vida no Brasil. Os católicos tiveram uma figura agregadora maior. Na educação, enquanto os católicos passaram a manter escolas por congregações, como maristas, lassalistas, salesianos, franciscanos e tantos outros, os evangélico-luteranos deixaram essa tarefa ao nível local, sem maior interferência da Igreja.

A IECLB, não se pode esquecer, é a igreja territorial, a “Volkskirche”. Em torno de uma comunidade, seu povo fez a escola, inclusive para manter a liturgia do culto. Ela tem dificuldades para se movimentar por motivações externas. Quem se movimenta é o povo. A necessidade transforma-se em característica. Os traços típicos da “igreja do povo alemão” foram se perdendo e isso gerou a crise que chega aos dias atuais.¹¹¹ Nas conjunturas desfavoráveis, as estruturas podem servir de alento para a manutenção da identidade. No esforço de construção de uma igreja luterana no Brasil, a história em educação, se pudesse ter sido mantida, poderia auxiliar. Contudo, também o sistema escolar relativamente sofisticado para o meio rural, ao se tornar urbano, encontrou sua crise nesse espaço. A cidade precisa da academia, do ensino superior, que essa Igreja cogitou oferecer e, como veremos adiante, não teve fôlego para fixar. A cultura eclesial de responder à necessidade do seu povo retirou da pauta o tema da educação básica nos anos de constituição da IECLB. Nesse tempo, administrava-se a herança, mas não se investiu em novas possibilidades educacionais. O poder público agora oferecia ensino básico, a alfabetização. Também o ensino superior não era uma dificuldade, então abastecido pelo poder público ou completado em um esforço que envolvia as pessoas para além da Igreja, tendo como resultado o ensino comunitário na forma vista no capítulo anterior.

As comunidades identificadas em torno da IECLB, particularmente no quesito da educação para a alfabetização, desenvolveram ao longo de sua história no Brasil, de fato, o conceito hoje em uso do público não-estatal. O modelo gestado pelas comunidades de imigrantes, no caso protestante, foi defendido e mantido, apesar das várias tentativas de modificar esse modelo. Para além do associativismo, mesmo no período em que ele se manifestou mais consistentemente, as prioridades e tarefas públicas eram decididas pelos membros das comunidades, os quais cuidavam para que essas fossem exitosas. Instâncias com maior articulação, típicas do associativismo – e de contextos mais complexos para a vida em sociedade, como são os espaços urbanos –, sofreram resistências.

¹¹¹ Cf. KLIEWER, 2007, p. 144.

3 O ENSINO SUPERIOR EM PAUTA

A formação superior na Igreja teve como primeira experiência a Faculdade de Teologia. Em 1946, o Sínodo Riograndense atende a um anseio de longa data. Ele passa a oferecer formação teológica em nível superior no Brasil. Tratou-se de um empreendimento que exigiu grande esforço e mobilização de recursos. Essa iniciativa revela vontade de integração da Igreja no cenário brasileiro. Apesar de ser uma escola superior, ela não pode ser tomada como a criação de faculdade, no sentido que este trabalho descreve, porque precipuamente a teologia só foi reconhecida como curso superior no final da década de 1990. Essa experiência foi, de fato, a constituição de um seminário. E essa era uma prioridade da Igreja.

3.1 O sistema educacional e a qualificação de professores

O sistema educacional evangélico-luterano atingira seu apogeu na década de 1930, quando teve sua trajetória interrompida. A política da tolerância, instalada no século XIX, persistiu até 1938. A partir daí, as aulas deveriam ser ministradas em Língua Portuguesa e a escola dirigida por um brasileiro nato. Professores e escolas precisavam ser registrados. Essa atitude obrigou ao fechamento da maior parte das escolas primárias. Os professores estrangeiros tiveram limitações para trabalhar e não havia professores brasileiros em número suficiente para responder às necessidades.

Como parte dos festejos do cinquentenário do Sínodo Riograndense, o Concílio Geral de 1935, em uma proposta dos representantes leigos, decidiu criar uma escola secundária. E em 1936 surgia o Ginásio Sinodal, logo denominado Colégio. A lenta reabertura das escolas primárias, a partir de 1945, foi acompanhada pela abertura de escolas secundárias. Inspirados pelo modelo do Colégio Sinodal, emergiam escolas secundárias de caráter regional. O então diretor do Departamento de Ensino do Sínodo Riograndense, professor Willy Fuchs, lembra que esse setor auxiliava no provimento de professores, assessorava as escolas no seu processo de regularização perante o órgão fiscalizador do Rio Grande do Sul, “na Diretoria da Instituição Pública”¹¹². Fuchs diz que “o ensino secundário nasceu nos fins da década de 40, quer dizer, a expansão do ensino secundário. Em fins da

¹¹² HOPPEN, [1991?], p. 61.

década de 40, por exemplo, em Panambi, o Ginásio Evangélico de Panambi, em 47, 48. Em Ijuí foi logo em seguida e assim por diante”.¹¹³

Em 12 de outubro de 1952, quando estavam constituídos doze estabelecimentos secundários no âmbito do Sínodo Riograndense, surge o Centro de Diretores de Estabelecimentos de Ensino Secundário (CDEES), em uma entidade que congregou lideranças dos estabelecimentos, como associação dos diretores de escolas secundárias de tradição evangélico-luterana. Embora sem caráter oficial, ou seja, não integrada ao organograma da Igreja, essa entidade fez pelas escolas secundárias o que o Departamento de Ensino do Sínodo fez pelas escolas primárias. O CDEES e o Departamento de Educação assumiam conjuntamente a manutenção de um diretor para o trabalho executivo.

Em 1956, na fase de consolidação dos ginásios congregados pelo CDEES, explode a discussão sobre a falta de docentes. No 3º Congresso dos Professores Secundários Evangélicos, em Ijuí, os 14¹¹⁴ estabelecimentos filiados lançam um “brado de alerta aos pais e demais interessados”¹¹⁵ por conta da falta de professores. A ampliação do número de alunos e estabelecimentos estava inviabilizada porque não havia professores para o exercício do magistério nas escolas. O pequeno contingente de alunos formados nos cursos de filosofia é atribuído à baixa remuneração dos docentes.

O problema vinha se apresentando progressivamente. Em um relatório apresentado em 1954, o pastor Rodolpho Saenger, diretor do Colégio Sinodal e então presidente do CDEES, apontava como três as principais tarefas desse centro: orientação dos estabelecimentos, formação e vocação dos professores e garantia de uma vida socialmente despreocupada dos docentes. Por ocasião desse relatório, surge o registro mais remoto a respeito de uma faculdade da Igreja: “A formação de professores secundários, mesmo se excluirmos por inoperante a idéia da criação de uma Faculdade de Filosofia própria, constitui o problema que consideramos vital por excelência, se quisermos sobreviver”¹¹⁶.

A primeira alternativa concreta foi a constituição de um Fundo de Formação de Professores Evangélicos, o qual recolhia 1% (um por cento) da receita das instituições

¹¹³ FUCHS, 2004.

¹¹⁴ Instituto Pré-Teológico, Colégio Sinodal, Escola Técnica de Comércio “São Leopoldo”, Escola Normal Evangélica, de São Leopoldo; Fundação Evangélica, Ginásio Pindorama, de Novo Hamburgo; Escola Normal e Ginásio Martin Luther, de Estrela; Ginásio e ETC Alberto Torres, de Lajeado, Colégio e ETC Mauá, de Santa Cruz do Sul; Colégio Augusto Pestana, de Ijuí; Ginásio e ETC Sinodal, de Panambi; Ginásio e ETC Júlio de Castilho, de Marcelino Ramos; Escola Agrícola, de Teutônia; Ginásio da Paz, de Porto Alegre.

¹¹⁵ CDEES. [Carta]. jul. 1956. (DEIECLB, caixa 9).

¹¹⁶ RELATÓRIO do Rev. R. Saenger, apresentado à Assembleia Geral do CDEES, em 10 de Fevereiro de 1954. (DEIECLB, caixa 68).

filiadas, destinando-o aos interessados em ingressar no magistério. Cabia aos próprios diretores motivar alunos de seus estabelecimentos a buscarem uma Faculdade de Filosofia.¹¹⁷

Durante o acima referido 3º Congresso, em Ijuí, a discussão sobre a falta de docentes atinge seu ápice, em uma Assembleia Extraordinária do CDEES. O então presidente, professor Friedhold Altmann, e o secretário, professor Wilmar Keller, em 21 de dezembro de 1956, expedem carta ao presidente e membros da diretoria do Sínodo Riograndense. Lê-se:

Em Assembléia Geral Extraordinária, realizada em Ijuí, no dia 3 de julho do corrente ano, por ocasião do 3º Congresso dos Professores Evangélicos do Ensino Secundário, o Centro de Diretores Evangélicos (CDEES) apreciou duas moções, a primeira assinada pelo Rev. Rodolpho Saenger e a segunda pelas diretorias da Comunidade Evangélica e do Colégio Evangélico Augusto Pestana de Ijuí, versando ambas o mesmo assunto, ou seja, o estudo da possibilidade da instalação de uma Faculdade Evangélica de Filosofia por nossa Igreja, ou então, em comunhão com outras igrejas evangélicas do Estado.¹¹⁸

O Sínodo Riograndense cria a comissão de estudos para dar parecer sobre esse assunto. Paradoxalmente, incumbe a presidência ao próprio pastor Saenger, o autor de uma das moções. Essa comissão é composta pelos professores Kurt G. Schmeling, Hans G. Naumann, Guilherme F. Rotermund e os pastores Heinrich Höhn e Karl E. Neisel. A comissão é chamada em 07 de fevereiro de 1957 e se reúne no dia 12 de fevereiro, apresentando imediatamente dois pareceres, “considerando cumprido plenamente o seu mandato”¹¹⁹, com a remessa dos dois pareceres à diretoria do sínodo. Nesse momento, ofereceu-se a primeira decisão formal no âmbito da Igreja sobre o ensino superior, iniciando uma discussão que se arrastaria por mais de trinta anos.¹²⁰

A liderança do pastor Saenger parecia adequada para essa discussão naquele momento. Além de diretor, ele também era professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e conhecedor da realidade do ensino superior do período na condição de docente. Responsável pela implantação da primeira escola secundária no âmbito do Sínodo Riograndense, o então Ginásio Sinodal, orientava-o fortemente a qualidade na formação das pessoas. O Sinodal, desde a sua criação em 1936, rapidamente constituiu-se em referencial para a Igreja, no qual outros estabelecimentos se inspiravam para a oferta do ensino secundário. O Sinodal ganhou renome nacional por conta de uma proposta ousada que, paralelamente ao

¹¹⁷ Cf. REGULAMENTO do Fundo de Formação de Professores Secundários Evangélicos, de 06 de fevereiro de 1955. (DEIECLB, caixa 68).

¹¹⁸ CDEES. [Carta]. 21 dez. 1956. (DEIECLB, caixa 68).

¹¹⁹ PARECER 1, de 12 fevereiro de 1957. (DEIECLB, caixa 27).

¹²⁰ Em 1987, o Conselho de Educação da IECLB posiciona-se a respeito de moção conciliar e é pela recomendação de que ele adote uma política de incentivo ao surgimento de estabelecimentos de ensino de nível superior, mantidos por instituições evangélicas. Porém, o cenário educacional possibilitou que apenas em 1996 fosse criada uma instituição, o Instituto Educacional Luterano de Santa Catarina, em Joinville, SC. Cf. CONSELHO DE EDUCAÇÃO DA IECLB. *Parecer 01/87*. (DEIECLB, caixa 101).

ensino, propunha uma ampla formação às pessoas, capacitando-as à liderança em suas comunidades. Segundo o entendimento do pastor Saenger, a qualidade da proposta de ensino é o que justificava a atuação da Igreja no setor educacional. Essa era a tônica no Colégio Sinodal. Willy Fuchs lembra:

Então o centro de diretores encarregou uma comissão, um grupo de 3 ou 4 pessoas, eu acho que de 3, para examinar profundamente a criação, quer dizer, a existência de uma Faculdade de Filosofia aqui no Morro do Espelho por parte da Igreja. E a voz principal nessa comissão foi dada pelo pastor Saenger. E o pastor Saenger era meio rigoroso, meio exigente. Era professor da UFRGS em Porto Alegre e conhecia o funcionamento de um curso superior na UFRGS e o resultado final dessa comissão foi de que concluíram que não convinha criar uma faculdade fraca, de menos recursos, e também de menos capacidade, uma Faculdade de Filosofia, própria, única aqui em São Leopoldo. Que não convinha formar uma faculdade que não fosse de mão cheia. Uma faculdade de grande produção. Essa exigência o pastor Saenger colocava. Ele defendia essa tese de que importa era uma faculdade que tinha uma ótima produção para se manter e para ser reconhecida pelo público pelo seu valor. Então essa comissão achou que a igreja, que o Sínodo Riograndense, naquele tempo não tinha a IECLB, não tinha condições de montar uma tal faculdade aqui no Morro do Espelho. Essa foi a conclusão dessa tal comissão.¹²¹

O ônus da criação e manutenção da faculdade tinha como obstáculos básicos a inexistência de recursos financeiros e de pessoas habilitadas para atuar como docentes. A criação da faculdade redundaria no deslocamento dos docentes das escolas secundárias para essa instituição, evidentemente em prejuízo daquelas. Na década de 1950, o Sínodo Riograndense tinha como prioridade para a formação a estruturação da Faculdade de Teologia¹²² – que ainda funcionava em instalações bastante acanhadas – e a estruturação da Escola Normal Evangélica¹²³, indispensável para o provimento de professores às escolas primárias e também secundárias. Um dos principais atores do período foi o professor Hans Günther Naumann, responsável pela reabertura do Seminário de Formação de Professores, precursor da Escola Normal. Ele foi o artífice da legalização dessa formação perante o órgão oficial e membro da comissão que emitiu o Parecer de 12 de fevereiro de 1957. Ele lembra:

Bom, aí tem que se ver o contexto que havia na época. Estava num lugar [A Igreja] que reiniciou a formação dos professores, na antiga escola normal, no antigo Lehrerseminar. Depois de muita dificuldade conseguimos a oficialização, em 1954. A primeira tentativa falhou. O prédio não era suficiente. [...] Éramos uma escola pobre. Acho que não havia nenhuma escola da rede que tinha prédios tão modestos, tão mal cuidados. Nós não tínhamos recursos para melhorar. Fazíamos quase tudo mesmo, os próprios alunos colaboravam. Este é o contexto. Não havia recursos. Faltava um prédio para a Escola de Teologia, a theologische Hochschule, se chamava escola superior... modestamente se chamava escola de teologia. [...] Um pouco antes o Dohms tinha falecido, em 56, e a pau e corda tinham feito um novo prédio, lá no mato, mas isso não era suficiente e se viu que não, nós temos que

¹²¹ FUCHS, 2004.

¹²² Cf. HOCH, Lothar Carlos (Org.). *Formação Teológica em Terra Brasileira*. São Leopoldo: Sinodal, 1986. p. 23.

¹²³ Cf. MUSSKOPF, Egon Hilário. *Construindo*. Novo Hamburgo: Echo, 1999. p. 21-26.

formar, construir uma Escola de Teologia. Mas nós temos que formar uma Escola Normal, porque aqui estava quebrando, o prédio. Tínhamos uns 70, 80 alunos naquela época. E tudo tinha que se expandir. Além disso era um local muito inadequado para internato. Passava caminhões, fazia barulho, era um terror. Não havia espaço absolutamente para fazer esporte, estas coisas todas.¹²⁴

A Escola Normal estudava a sua transferência de São Leopoldo e havia convivido com o dilema da oficialização do curso, deixando a condição de seminário. Essa era a primeira experiência de formação de quadros para a Igreja com reconhecimento oficial. Uma experiência que tinha apenas dois anos, quando houve o pronunciamento sobre a Faculdade de Filosofia. Sobre o reconhecimento da Escola Normal, comenta Fuchs:

Então eu fui falar com o Pastor Dohms – Hermann Dohms, Presidente do Sínodo Riograndense, disse pra ele, nós vamos reconhecer pelo estado – A nova Escola Normal, a anterior tinha sido fechada em 1939 –. A pergunta que o Dohms então fez: Senhor Fuchs, o senhor então sabe, já que faz a colocação dos professores, que o senhor não é mais dono, digamos, desta turma de formandos. Digo, eu sei perfeitamente. Mas se nós não formos conseguir que a escola Normal, a formação de professores não for capaz de inculcar, de levar os formandos, para uma de se considerarem professores evangélicos, então nós nem precisamos começar a formação de professores evangélicos, a formação própria de professores. Então o Dohms me deu, disse: Olha Fuchs, se vocês pensam assim, então mandem, peçam a fiscalização do Estado.¹²⁵

Mais uma iniciativa, a faculdade, poderia dispersar energias, considerando a carência de recursos, de corpo docente e o recente reconhecimento da formação dos docentes, em condições precárias. Mas essas razões são seguidas de outras, implícitas, que parecem tão fortes quanto aquelas, ainda que não lhes seja dado tal caráter. Há, na segunda metade da década de 1950, uma forte preocupação de inserção dos descendentes germânicos na sociedade e no Estado brasileiro, de certa forma evidenciada pelo depoimento acima. Essa razão aparece quando o Parecer 1 (um) emitido pela comissão designada pelo Sínodo Riograndense considera o fato “de o estado ainda oferecer garantia de liberdade de consciência em seus estabelecimentos públicos”¹²⁶ e que “não deixa de ser de interesse da Igreja apoiar esta iniciativa”. Além disso, ainda segundo esse parecer, uma iniciativa ao lado da católica e do Estado poderia ser interpretada como “perigo de maior isolamento”. Sintomático é que essa expressão possui, entre parênteses, o correspondente em alemão do que se entendia por ela – *Einkapselung*. Desta forma, o parecer encerra desrecomendando não somente a criação da Faculdade Evangélica de Filosofia pela Igreja, como também o envolvimento em uma eventual iniciativa ecumênica.

¹²⁴ NAUMANN, Hans Günther. Entrevista concedida ao autor, 29 jun. 2004.

¹²⁵ FUCHS, 2004.

¹²⁶ PARECER 1, de 12 de fevereiro de 1957. (DEIECLB, caixa 70).

A Igreja parece assumir, nesse momento, como importante atribuição a inserção de sua gente na sociedade brasileira, querendo contribuir com o desenvolvimento do país, mas sem perder a característica de sua orientação confessional. Essa atitude está evidenciada no parecer seguinte, elaborado pela mesma comissão que desrecomendou a criação da Faculdade de Filosofia. Nesse há uma recomendação: criar o Centro Evangélico Universitário, em Porto Alegre. Ele deveria se constituir em uma espécie de casa de estudante com o propósito de manter integrados estudantes oriundos de diferentes cidades. Nesse espaço, de estudo e de acompanhamento espiritual, seriam oferecidos cursos de religião. E aqueles que os frequentassem e pretendessem exercer o magistério receberiam bolsas de estudo, “abundantes e suficientes”.¹²⁷

Esse parecer também evoca a importância de não restringir esse espaço apenas a membros da Igreja, “devendo conservar as portas bem abertas para todos os irmãos do movimento ecumênico”. Vale lembrar que aqui o ecumenismo ainda não se estende à Igreja Católica, porque ela vivia tempos anteriores ao Concílio Vaticano II. O texto do Parecer 2 finaliza com o apelo da rápida concretização do projeto do Centro Universitário Evangélico¹²⁸, por tratar-se da “segurança da orientação religiosa da nossa juventude acadêmica”. Diferente da posição mais confrontativa do início do século, conforme visto no capítulo anterior, agora não reagia com instituições semelhantes às da Igreja Católica. O país começava a mudar, a Igreja mudava, os desafios eram enormes, mas a década de 1950 aparentava ter sido de grandes realizações.

3.2 O Conselho Sinodal de Educação e a ênfase teológica

Em novembro de 1962, a diretoria do Sínodo Riograndense cria o Conselho Sinodal de Educação como “órgão consultivo, de estudos e de orientação em assuntos educacionais”¹²⁹. O conselho passa a funcionar efetivamente em junho de 1964, com reuniões mensais. Embora sem poder decisório, as sugestões e os pareceres emitidos pelo Conselho Sinodal de Educação tornam-se referência, especialmente porque entre os seus componentes sempre estiveram os principais expoentes da educação evangélico-luterana do período. Esse conselho reunia os diretores das escolas formadoras de professores, diretores dos

¹²⁷ PARECER 2, de 12 fevereiro de 1957. (DEIECLB, caixa 27).

¹²⁸ Diferentemente do que o nome pode sugerir, não se tratava de uma instituição universitária, mas de um conjunto de iniciativas destinadas aos estudantes universitários evangélicos. Era o acompanhamento que a Igreja poderia dar a seus membros.

¹²⁹ REGIMENTO Interno do Conselho Sinodal de Educação. (DEIECLB, caixa 27).

estabelecimentos mais atuantes e os dirigentes do Departamento de Educação do Sínodo e do Centro de Diretores de Ensino Médio Evangélico (CDEME), novo nome conferido ao CDEES em função da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei 4024/61 instituíra nova nomenclatura ao antigo ensino secundário.

3.2.1 A Faculdade Evangélica de Filosofia, em Estrela

Em 1964, na reunião de 24 de novembro do Conselho Sinodal de Educação, o diretor da então Escola Normal Martin Luther, casa formadora de professores na região do Vale do Taquari, em Estrela, mantida pela Sociedade Educacional Estrela, foi chamado ao conselho para “prestar esclarecimentos sobre a ‘criação de uma Faculdade de Filosofia por parte do Sínodo Riograndense’, em Estrela”¹³⁰. Na apresentação ao plenário do conselho, o diretor Gustavo Adolfo Simon informa que a proposta é uma iniciativa das sociedades educacionais do Vale do Taquari que mantêm estabelecimentos evangélicos.

A questão que se impõe nessa reunião é o andamento do pedido de apoio dirigido à Igreja, encaminhado através do presidente do Conselho Sinodal, pastor Rodolfo Schneider. De um lado, o conselho parece carecer de informações, com pedidos de “subsídios” aos representantes do Vale do Taquari. De outro, o diretor Simon solicita que membros do Conselho Sinodal integrem a comissão que se ocupa com o assunto e pede uma posição imediata desse conselho, mediante uma aprovação “em tese” do projeto. Pelo teor do debate, há uma ideia sem proposta efetiva, razão pela qual os subsídios solicitados não são fornecidos. Como encaminhamento, é decisão de que o conselho se ocupe com o assunto, recebendo um relatório do que já foi tratado, além de recorrer ao parecer de 12 de fevereiro de 1957, quando, pela primeira vez, houve um pronunciamento no âmbito do sínodo a respeito desse assunto. O tom confrontativo dos debates e o encaminhamento parecem prenunciar o desfecho.

Em um estudo, o Conselho Sinodal emite posição contrária de apoio a um incentivo da Igreja ao ensino superior, porque ele se justificaria apenas se pudesse “ser enquadrado integralmente no planejamento e na política da Igreja Evangélica”¹³¹. O documento sustenta também que a criação seria inadmissível caso a faculdade pretendesse representar a Igreja no ensino superior ou “concorrer, neste terreno, com a Igreja Romana”. O parecer, porém, não desconsidera eventuais benefícios oriundos de uma Faculdade Evangélica de Filosofia e

¹³⁰ CONSELHO SINODAL DE EDUCAÇÃO. *Ata n. 6*. (DEIECLB, caixa 27).

¹³¹ PARECER da comissão nomeada pelo Conselho Sinodal de Educação para estudar a conveniência da fundação de uma Faculdade Evangélica de Filosofia. (DEIECLB, caixa 27).

elena, entre outros, o de poder se constituir em um centro de aperfeiçoamento e formação de professores, além de ofertar-se “como janela aberta ao desenvolvimento cultural e científico do país”.

A recomendação contém elementos que demonstram que os membros do conselho estavam bastante atentos ao cenário nacional. O parecer recupera uma tendência decorrente de decisão do V Congresso de Universidades Católicas que, em 1960, sugere a suspensão da criação de novas instituições devido à falta de professores para atuar nesses estabelecimentos, quando expressa que “a própria Igreja Romana está mudando de orientação no terreno da educação, desaconselhando a criação de novas escolas”. Em uma relação com outra experiência confessional, o parecer diz que “é desanimadora a experiência feita pela Igreja Metodista de São Paulo, a qual não conseguiu, apesar de todos os esforços, realizar a faculdade de filosofia por ela idealizada”. Toda essa decisão decorre da impressão de que o Estado brasileiro assumiria integralmente a tarefa educativa no país, também nos ensinos primário e médio, onde o sínodo mantinha seu sistema escolar. O parecer constata que há “um ensino gratuito cada vez mais eficiente”.

Outra preocupação é com o pequeno número de docentes para cursos superiores existentes no país. O parecer salienta que o governo não possui professores e que a constituição de um corpo docente, principalmente no interior, seria tarefa inalcançável. Sob a ótica docente, ainda havia outra questão: a formação de professores para as escolas do sínodo. Isso, que poderia ser visto como benefício, é considerado desnecessário, por um lado, porque “o Sínodo, até hoje, sempre conseguiu recrutar professores idôneos” e, por outro, “a orientação pedagógica, filosófica e ideológica adotada pelas faculdades existentes não colide com o ponto de vista da Igreja Evangélica”¹³².

Desta forma, o parecer, na sua parte conclusiva, apresenta-se menos definitivo do que aquele emitido em 1957. Apesar de julgar “inoportuna” a criação de uma Faculdade Evangélica de Filosofia, a discussão em torno do tema produz efeito, e ao sínodo é recomendado “preocupar-se seriamente com os problemas relacionados com o ensino superior no país” e “observar vivamente o desenvolvimento intelectual e cultural do país”. A timidez nas ações propositivas decepciona, com a continuidade daquilo que já era promovido, mediante a ampliação das casas dos estudantes evangélicos e uma ação nos moldes da academia evangélica para estudantes evangélicos de ensino superior. As casas dos estudantes eram a forma de tentar efetivar o Centro Universitário Evangélico. A academia evangélica foi

¹³² PARECER da comissão nomeada pelo Conselho Sinodal de Educação para estudar a conveniência da fundação de uma Faculdade Evangélica de Filosofia. (DEIECLB, caixa 27).

criada em agosto 1963 e promovia reuniões com conferencistas brasileiros e do exterior, tratando assuntos bíblicos centrais, temas filosóficos e científicos, problemas da atualidade e outros de interesse da Igreja. Tratava-se de uma experiência alemã adaptada à realidade brasileira. Imaginava-se melhor servir ao país com esse esforço. Sua atuação certamente não poderia ser equiparada a de uma formação universitária. A academia encerrou suas atividades no ano de 1967.¹³³

Há, porém, elementos ocultos no parecer e nas atas desse período, os quais ajudam a compreender a posição do Conselho Sinodal de Educação. A iniciativa, ainda que legítima, não era tão altruísta quando se apresentava. A Escola Normal Martin Luther vivia tempos difíceis. Após uma grande ampliação e com um enorme prédio ocioso, ela necessitava buscar alternativas para seu funcionamento. A criação da faculdade, com o apoio do sínodo, teria essa função. O professor Hans Günther Naumann, membro da comissão que emitiu o parecer de 12 de fevereiro de 1957 e integrante do Conselho Sinodal de Educação no período da solicitação da comunidade de Estrela, comenta: “Não, eu acho que eles queriam salvar o Colégio Martin Luther. Eles não sabiam o que fazer com esta escola. Isso vinha de um déficit para outro”.¹³⁴

As relações entre os representantes da escola e os membros do Conselho Sinodal também estavam abaladas. A postura do diretor Simon e do presidente da entidade mantenedora, Dr. Ito Snell, incomodavam dentro do Conselho Sinodal de Educação e dentro do CDEME. Naumann avalia a atitude dos dois:

Esse foi o: Ado, Ado, nosso deputado! Gustavo Adolfo [Simon], depois ele desapareceu. Ele era mais advogado do que professor. Isso era muito bairrismo, sabe? Estrela, olha, Estrela... [...]

O Ito Snell, o médico, era uma pessoa muito dinâmica. Ele conseguiu realizar seus objetivos, só que a parte pedagógica, a preocupação pelo trabalho pedagógico sério, essa nos parecia que não havia lá, já desde o início.¹³⁵

Mesmo tomando por base os elementos ocultos, eles devem ser entendidos como absolutamente legítimos, porque se buscava uma alternativa para a situação da escola em Estrela. Ainda que totalmente válidos os argumentos apresentados pela comissão encarregada pelo Conselho Sinodal de Educação para estudar o caso, é inegável a influência do parecer de fevereiro de 1957 sobre esse emitido em 22 de março de 1965. Chama a atenção que a resposta às consultas é a mesma, ainda que as motivações sejam outras. Em 1957,

¹³³ Cf. ATA do 59º Concílio Sinodal do Sínodo Riograndense: 31 de maio a 2 de junho de 1967. São Leopoldo: Sinodal, [1967]. p. 14.

¹³⁴ NAUMANN, 2004.

¹³⁵ NAUMANN, 2004.

necessitava-se formar professores para as escolas, enquanto que, em 1965, o objetivo, não expresso, se baseava em fazer algo com um espaço que começava a ficar ocioso. Importa aqui que a saída alternativa foi a mesma: apoiar as casas de estudantes.

Disso tudo resulta o processo de sedimentação de uma ideia. A Igreja não deve se ocupar com o ensino superior laico. A ela cabe atuar em estreita parceria com o setor público e cuidar de suas escolas primárias e secundárias. Àqueles que buscavam o ensino superior a Igreja oferecia formação teológica. A Igreja ainda imaginava uma instituição de educação básica ou superior exclusivamente para o seu povo evangélico.

3.2.2 *Escola de Serviço Social*

O Conselho Sinodal de Educação foi solicitado a se manifestar “sobre a criação da Faculdade de Serviço Social, de âmbito ecumênico”¹³⁶, a partir de “vasto *dossier*” remetido ao Departamento de Educação, desta vez encaminhado pela direção da Igreja. O assunto tem origem em um convite da reitora do Colégio Americano, instituição metodista de Porto Alegre, para tratar do assunto da criação de uma Escola Superior de Serviço Social.¹³⁷ Após duas reuniões, uma em 15 de abril de 1967 e outra em 16 de maio daquele ano, na qual se constatou que “os problemas sociais têm alcançado uma perspectiva gigantesca”¹³⁸ e que as igrejas evangélicas têm procurado enfrentar o problema, mas elas “sempre têm sofrido por falta de elementos tecnicamente preparados”, fez-se uma consulta às igrejas evangélicas com sede em Porto Alegre para “uma ação conjunta para a criação de uma Escola de Serviço Social, de nível Superior, que preparasse esses obreiros”. O relatório constata:

Nessa reunião foram apreciados todos os dados recolhidos e as exigências do Ministério de Educação e Cultura para uma Escola assim. Esses mesmos dados e exigências foram colocados dentro das possibilidades e realidades do grupo e conclui-se que poderemos atender ao que é requerido.

Também foram apreciadas as possibilidades de onde deveria funcionar a referida Escola e decidiu-se que o Colégio Americano, entre os locais de possibilidades das Igrejas, é o que oferece, atualmente, melhores condições.¹³⁹

Do grupo de igrejas inicialmente convidadas estavam, além da IECLB, a Igreja Episcopal do Brasil e a Igreja Metodista do Brasil. Somaram-se, na reunião seguinte, a Igreja Presbiteriana e a Igreja Evangélica Luterana do Brasil. O relatório não permite uma conclusão sobre encaminhamentos nas diferentes igrejas, mas o assunto chegou ao Conselho Sinodal de

¹³⁶ CONSELHO SINODAL DE EDUCAÇÃO. *Ata n. 21*. (DEIECLB, caixa 70).

¹³⁷ CLARK, Mary Hellen (reitora). [Carta ao Dr. Ernesto Schlieper]. 07 abr. 1967. (AHIECLB, SR 116/6).

¹³⁸ RELATÓRIO da reunião sobre a criação de uma Escola de Serviço Social. (AHIECLB, SR 116/5).

¹³⁹ RELATÓRIO da reunião sobre a criação de uma Escola de Serviço Social. (AHIECLB, SR 116/5).

Educação na reunião do dia 21 de agosto de 1967¹⁴⁰, quando esse constitui comissão de elaboração do parecer. Ele logo definiu a data de 18 de setembro para sua apresentação. A comissão foi constituída pelos professores Wilmar Keller, Willy Fuchs, Walter Koch, Telmo Lauro Müller e Arnildo Hoppen.

O parecer é produzido em meio às discussões da principal reforma universitária ocorrida no Brasil. Embora o texto fosse publicado apenas em novembro de 1968¹⁴¹, as discussões já apontavam os principais temas que mereciam alteração. Entre esses está a centralização nas instituições universitárias. O parecer refere isso dizendo que “o ensino superior tende a superar a existência de escolas e faculdades isoladas, não inseridas em um contexto universitário”.¹⁴²

Na prática, o parecer está dizendo que a tarefa é muito maior do que aquela posta em discussão, tanto que, no terceiro parágrafo, a referência é esta: somente há sentido em analisar a questão se o objetivo for a criação de uma universidade evangélica. São apresentadas algumas conjeturas, como “ter a extensão, qualidade e condições de funcionamento das universidades existentes” e “estar apta a contribuir de maneira inconfundível para o desenvolvimento cultural e científico do país”. Para tanto são elencadas condições, tal como ser “precedida de um planejamento de longo curso, em que os aspectos humano, financeiro e técnico deveriam estar devidamente equacionados”, não podendo prescindir “de colaboração técnica e financeira de entidades eclesiais estrangeiras para a sua instalação e posterior manutenção”. O parecer ainda lança uma pergunta definitiva: “Universidade com orientação confessional não contradiz ao próprio espírito de universidade?”.

O parecer prossegue mais naquilo que ele entende como a única alternativa à formação superior dos jovens, recomendando que os estudantes evangélicos busquem o “convívio geral”, “inserindo-se no mundo”, ou seja, buscando “as universidades oficiais”¹⁴³. Transparece aqui novamente o temor do isolamento, certamente ainda herança do tempo em que ser oficial era sinônimo de ser estatal. Esse posicionamento fica claro com a alternativa sugerida para o caso concreto da Escola de Serviço Social. Recomenda o parecer que a direção da Igreja, junto com a comissão ecumênica, aproveite a reestruturação da UFRGS

¹⁴⁰ Cf. CONSELHO SINODAL DE EDUCAÇÃO. *Ata n. 21*. (DEIECLB, caixa 70).

¹⁴¹ A referência aqui é a Lei 5540/68, de 28 de novembro de 1968, que reorganizou o ensino superior brasileiro, dando-lhe praticamente a feição ainda hoje em vigor.

¹⁴² PARECER do Conselho Sinodal de Educação sobre a presença da Igreja no ensino superior, de 19 setembro de 1967. (DEIECLB, caixa 70).

¹⁴³ PARECER do Conselho Sinodal de Educação sobre a presença da Igreja no ensino superior, de 19 setembro de 1967. (DEIECLB, caixa 70).

para buscar a criação de um instituto superior que contemple esse curso na Universidade Federal, em Porto Alegre.

Em sua conclusão, o parecer prevê número crescente de estudantes evangélicos na universidade, com posterior destaque ao papel que exercerão na sociedade, recomendando à Igreja um papel de atuação complementar, mas próximo de professores e estudantes. Toda a ação da Igreja passa a ser diretamente, por sugestão do parecer, no acompanhamento da vida espiritual dos estudantes. As estratégias principais são a criação de pastorados para estudantes e ampliação das casas de estudantes.

A Igreja deve concentrar esforços específicos na formação de obreiros para a pregação, diaconia, catequese e magistério, o que se torna praticamente uma sentença. A Igreja, através do Conselho Sinodal de Educação, nesse terceiro pronunciamento sobre o ensino superior, põe um marco para uma geração: ensino superior laico não é assunto da Igreja. De forma diferente do que nos dois primeiros pareceres, nos quais a carência de recursos ou a inconsistência do projeto podem ser alegações, nessa última manifestação definitivamente não é o caso.

A decisão consciente de não investir no ensino superior é de responsabilidade, paradoxalmente, de quem atuava em educação e não daquele corpo que pode ser denominado como o clero dentro da Igreja. Pelo contrário, o assim denominado clero sustentou as discussões com as demais igrejas, remetendo o assunto aos que pudessem se somar com experiência em educação para a tomada de decisões. Caberia apenas especular se o trabalho ecumênico poderia ser visto como óbice, mas isso não se sustenta. A trajetória ecumênica dos evangélico-luteranos já era longa e consistente para derrubar também esse argumento.

3.3 A opção pela informalidade

Após esse parecer de 1967, abre-se a discussão por uma política educacional na IECLB, em 1968.¹⁴⁴ Esse parecer é tomado como inteiramente válido. Todas as iniciativas no campo educacional da Igreja voltam-se à formação de obreiros e à complementação de formação teológica de graduados em outras instituições de ensino superior.

A opção mantinha o vértice de um sistema eclesiástico paralelo ao Estado, o que representava a possibilidade de manutenção dos formados à disposição da Igreja, preservando

¹⁴⁴ Cf. Contribuição para o delineamento de uma política educacional da IECLB. Documento elaborado, em 1968, pelo Departamento de Educação, Conselho Sinodal de Educação e Centro de Diretores de Escolas Evangélicas. (DEIECLB, caixa 27).

uma ideia que acompanhou a formação de quadros em tempos anteriores. Era a ótica de possuir seminários. A Igreja relutou muito em abrir mão da autonomia conferida pelos seminários, ainda que isso viesse em prejuízo dos formados. Willy Fuchs lembra:

Não quiseram oficializar o curso. Fazer um curso normal oficializado na Fundação Evangélica, como todos os colégios de freiras fizeram. Todas elas eram oficializadas pelo estado. Isto na Fundação Evangélica se negou, porque os formados da Fundação Evangélica não estavam à disposição da Igreja para prover uma vaga, digamos. [...] Mas a Igreja tinha a sua própria Rede de estabelecimentos e estes candidatos fugiriam, então, para a Rede Estadual. Esta foi a argumentação, o motivo da negação de fazer o curso da Fundação Evangélica um curso oficializado pelo Estado. E no Lehrerseminar foi a mesma coisa. “Nos fizemos a nossa”, nos diziam também. Os professores formados pelo Lehrerseminar, pelo antigo Lehrerseminar, da formação própria, o estado pode dispor deles, então a gente paga, e sofre, e custeia a formação de gente, da qual depois o estado faz uso. Isto não dá!¹⁴⁵

Em março de 1969, surge o Curso Superior de Formação de Professores Catequistas, oferecido pelo Curso Superior de Estudos Teológicos (CSET), em uma tentativa de assumir aquela que é considerada pela Igreja a sua tarefa: favorecer a formação de pessoas para atuação em atividades específicas da Igreja.

O CSET prevê uma formação de quatro anos, com um mínimo de seis horas semanais de aulas. O curso seria frequentado preferencialmente por portadores do certificado de conclusão de ensino médio, recebendo ao final, um Diploma de Licenciatura em Ensino Evangélico, reconhecido pela Igreja. A própria Igreja mantém o curso financeiramente.¹⁴⁶ Paralelamente, o estudante é incentivado a frequentar cursos de licenciatura em instituições de ensino superior. O CDEME apoia essa iniciativa, redirecionando os recursos de seu Fundo de Formação exclusivamente para aqueles que cursarem juntamente a sua opção de licenciatura, o CSET.

O curso efetivamente passa a funcionar. O Sínodo Riograndense habilita os concluintes para ministrar o ensino evangélico de grau médio. Logo nos primeiros anos, as escolas veem seus objetivos inalcançados. Os catequistas formados passam a atuar mais nas comunidades e paróquias e o objetivo de possuir pessoas com forte base teológica atuando em escolas é prejudicado.¹⁴⁷

A IECLB começava a se integrar na realidade brasileira. O sistema educacional fora constituído não apenas sob a base confessional, mas também étnica. Diz Hoppen: “em todos os relatórios sobre concílios gerais do Sínodo Riograndense, aparece, na ordem do dia, o assunto escola. Essa era considerada fundamental para a difusão da doutrina cristã e a

¹⁴⁵ FUCHS, 2004.

¹⁴⁶ Cf. REGIMENTO do Curso Superior de Estudos Teológicos. (DEIECLB, caixa 54).

¹⁴⁷ Cf. ATA da Reunião de Comissão de Reestruturação da ENE/CSET, 09 dez. 1974. (DEIECLB, caixa 57).

sobrevivência da Igreja luterana através da conservação das peculiaridades étnicas (Volkstum) de seus membros”.¹⁴⁸ A Igreja não reaprendeu a fazer educação enquanto deixava de ser menos germânica.

O novo marco da legislação educacional brasileira, com a Lei 5.692/71, põe em xeque o sistema que a Igreja tentava manter. Por conta da necessidade legal e também de reorganização dos espaços de atuação das instituições da IECLB¹⁴⁹, surge o Instituto Superior de Catequese e Estudos Teológicos¹⁵⁰, nova experiência de formação interna, que aparecerá no capítulo seguinte. Evidente está o ocaso do que ainda se imaginava ser o sistema de educação mantido pela Igreja. O viés associativo, que tinha um comando mais centralizado, desaparece com a instalação, de fato, da IECLB. As escolas voltam a fortalecer sua relação com a comunidade, porque a Igreja, na década de 1970, se distancia da educação. Pode-se localizar aí o início do que atualmente é denominado de rede de escolas, na Rede Sinodal de Educação.

¹⁴⁸ HOPPEN, Arnildo. Fundação do Ginásio Sinodal no contexto do sistema escolar do Sínodo Riograndense. In: *Simpósio de História da Igreja*. São Leopoldo: Sinodal, 1986. p. 129.

¹⁴⁹ Cf. MUSSKOPF, 1999, p. 49-52.

¹⁵⁰ Cf. REGULAMENTO do ISCET. (DEIECLB, caixa 57).

4 CONCRETIZA-SE A IGREJA NACIONAL

O Concílio Eclesiástico ocorrido em Santo Amaro, São Paulo/SP, em outubro de 1968, extinguiu os sínodos, reorganizando a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil em regiões eclesiais, cada qual com seus respectivos distritos eclesiais. Essa decisão é resultado de um longo processo de aproximação entre quatro sínodos de tradição luterana e reformada, que ganhou força a partir do final da Segunda Guerra Mundial. Em 1949, houve a criação da Federação Sinodal. Tratava-se de “uma união, de uma federação, não, porém, de uma fusão”.¹⁵¹ A referida “união” se expressa na igreja unitária, com o desaparecimento dos sínodos e uma organização interna denominada *regiões eclesiais*, as quais passaram a assumir tarefas até então privativas aos sínodos, esses com vinculação autônoma à Igreja, mas aquelas não mais.

Desde logo surge a pergunta pelo espaço da educação na IECLB. Embora todos os sínodos tivessem instituições educacionais em suas comunidades, era no Sínodo Riograndense, que abrangia além do Rio Grande do Sul o oeste dos estados de Santa Catarina e Paraná, onde o trabalho se mostrava mais orgânico. A IECLB não assumiu as funções do Departamento de Educação do Sínodo para extensão de suas atividades a todas as regiões.

Coube às Regiões Eclesiais III e IV, localizadas na área do antigo Sínodo Riograndense, incorporar o trabalho. Com seu funcionamento junto à Região Eclesial IV, em São Leopoldo, e uma ideia de trabalho conjunto em vista da consolidada tradição, as controvérsias surgiram em relação à Região Eclesial III, que acabou criando seu próprio Departamento de Educação. A função de diretor foi acumulada pelo diretor do Colégio Evangélico Panambi. A experiência não foi exitosa, visto que as principais demandas mantinham-se junto ao diretor do Departamento da Região IV.

O itinerário do ensino superior da IECLB é intrincado. Ao mirar especificamente para o período no qual a IECLB se apresenta como a instância jurídica sucessora dos antigos sínodos, é necessário afirmar que a própria Igreja não tinha total clareza de seu papel. Enquanto ela não tinha prioridades, emergia o conceito da responsabilidade social da Igreja. Naumann diz:

Ora, naquela época, por volta dos anos 1970, discutia-se na IECLB a necessidade premente de uma integração mais decidida da Igreja na realidade social e política brasileira. Ela deveria deixar de ser a Igreja quase exclusivamente preocupada com as comunidades dos imigrantes alemães. Teria de assumir decididamente sua missão

¹⁵¹ PRIEN, Hans-Jürgen. *Formação da Igreja Evangélica no Brasil*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2001. p. 491.

de Igreja Evangélica de Confissão Luterana neste nosso país, com todas as implicações, inclusive e principalmente também com as implicações sociais e políticas.¹⁵²

Percebe-se que há conceitos bastante amplos nas palavras acima. Isso dificulta ações mais objetivas, que reúnam várias pessoas em torno de uma proposta, como seria de imaginar para um projeto mais consistente de ensino superior. A quantidade de frentes possíveis para responder à demanda da *realidade social e política brasileira* dificultava conferir prioridades. As peculiaridades das heranças dos diferentes sínodos tornaram complexa a formulação de algumas políticas. Os sínodos eram bastante coesos; a IECLB mostrava-se ainda amorfa. Isso deu espaço à indefinição em relação às heranças que deviam ser geridas. O setor educacional é exemplo disso.

A indefinição por um espaço da educação formal dentro da IECLB, regiões sem atendimento ou servidas inadequadamente e a confusão decorrente da instalação de uma secretaria de formação voltada exclusivamente à formação teológica estenderam-se na década de 1970. Esse confuso cenário contribuiu decisivamente à falta de uma articulação para enfrentar novos projetos. Dentre esses, o ensino superior.

4.1. A discussão pelo espaço da educação formal na IECLB

Na IECLB, o termo educação formal tem sido utilizado para designar a oferta de ensino em instituições reconhecidas perante o Estado brasileiro, abrangendo da educação básica ao ensino superior. Esse conceito, portanto, exclui as instituições que atuam em formato de seminário, mesmo que elas sigam programas curriculares similares aos definidos pelos organismos educacionais oficiais. A presença desse conceito ainda hoje demonstra com nitidez que há uma educação feita pela Igreja, a informal, sem se submeter ao controle do Estado. O enquadramento prescrito nas normas do país para a assim denominada educação formal reduz a liberdade de organização e exige regras que nem sempre se está disposto a cumprir.

O espaço da educação formal surge desconexo na reestruturação eclesiástica de 1968. As instituições atendidas pelo Departamento de Educação do extinto Sínodo Riograndense ficaram órfãos. Fuchs testemunha isto ao dizer que “o Conselho Diretor, a maior parte dos membros de outras regiões, não compreenderam, não sentiram o que nós do

¹⁵² NAUMANN, Hans Günther. *Se você não assumir...*: recordando a caminhada de um professor de professores. São Leopoldo: Sinodal; Novo Hamburgo: Echo, 2009. p. 269.

Rio Grande do Sul sentíamos”¹⁵³. As instituições deste sínodo eram herdeiras de uma trajetória de trabalho conjunto. Elas compreenderem sua atuação como sendo da Igreja, para o que necessitavam de um organismo que as congregasse. O trabalho requerido pelas escolas oriundas do Sínodo Riograndense deveria ser dividido entre as Regiões Eclesiásticas III e IV. Já no II Concílio Regional da Região IV, surge a advertência do diretor do Departamento de Educação, professor Wilmar Keller, em seu relatório:

As atribuições do Departamento de Educação, restrito administrativamente ao âmbito do antigo Sínodo Riograndense, por força das circunstâncias e na falta de um órgão de âmbito eclesiástico revestem-se, freqüentemente, de caráter geral no atendimento de assuntos educacionais que lhe são atribuídos ou que reclamam atenção imediata. Evidentemente há assuntos que digam respeito à Igreja toda e que se refletem em todo o seu âmbito. Uma atuação mais desimpedida do Departamento nestes casos é prejudicada pela falta de definição de suas atribuições e por um natural constrangimento de invadir esfera que não é de sua competência. De outro lado, os assuntos de interesse geral e que forçosamente devam ser equacionados em nível eclesiástico tendem a tomar vulto, já em decorrência da própria re-estruturação da Igreja, reclamando as atenções do Departamento para além dos limites geográficos a que está restrito. Este aspecto merece atenção para que o trabalho se possa desenvolver sem contratempos e com a necessária organicidade.¹⁵⁴

O Departamento de Educação intermediava recursos do salário-educação¹⁵⁵, auxiliava nos processos de cedência de professores da rede pública e, em sintonia com entidades eclesiásticas do exterior, trabalhava pelo ingresso de recursos para a formação de professores e ampliação de escolas. O trabalho dava sequência à estrutura proposta em outro modelo de igreja. Na estrutura da IECLB, ele ingressou de forma marginalizada, mas desejado pelas instituições educacionais, que possuíam dele préstimos que representavam a sobrevivência das instituições. O clamor por um espaço parecia uma contingência do existir.

A manifestação conciliar de 1971, acima referida, surtiu efeito. Em novembro desse ano, o secretário-geral da IECLB, pastor Rodolfo Schneider, questiona os pastores regionais “a fim de que os Conselhos Regionais se pronunciem sobre a extensão da ação do Departamento de Educação para todas as Regiões e a criação do conselho de educação previsto”.¹⁵⁶ Nesse intervalo, a Região Eclesiástica III já possui seu “encarregado dos assuntos de educação e de projetos”¹⁵⁷: o diretor do Colégio Evangélico Panambi, professor Hermann Wegermann. A Região III é aquela que se pronuncia a respeito do assunto, em

¹⁵³ FUCHS, 2004.

¹⁵⁴ KELLER, Wilmar. *Relatório do Departamento de Educação de junho de 1971*. p. 4. (ASGIECLB).

¹⁵⁵ O salário-educação foi criado em 1964 e alterado pelo Decreto-Lei Nº 1.422, de 23 de outubro de 1975. Sua finalidade era financiar a educação primária, depois a de 1º Grau. As empresas deveriam recolher aos cofres públicos montante estipulado sobre a folha de salários. Uma previsão permitia que as empresas substituíssem o recolhimento pela compra de vagas nas escolas particulares para seus funcionários e dependentes.

¹⁵⁶ SCHNEIDER, Rodolfo. [Carta 9753/71]. 19 nov. 1971. (ASGIECLB).

¹⁵⁷ BURGER, Germano. [Carta ao P. Regional]. 25 nov. 1971. (ASGIECLB).

posição favorável, perguntando a respeito do tipo de vinculação e da abrangência do trabalho a ser desenvolvido.¹⁵⁸

Na prática, não há mais registro expressivo sobre o tema até novembro de 1973, quando as discussões ressurgem mais consistentes. Os diretores Arnildo Hoppen e Hans Günther Naumann¹⁵⁹ apresentam um pedido, que já se constitui como esboço de proposta, a ser apreciado pelo Conselho Diretor da IECLB:

Em âmbito da IECLB deveria existir um Departamento de Ensino. O Departamento da RE IV, com a saída do Prof. W. Keller deveria ser reduzido à semelhança do da RE III. Atribuições do Dep. de Ensino da IECLB seriam: estudo de assuntos educacionais de relevante interesse da IECLB (**criação de universidade**, por exemplo); coordenação dos departamentos regionais; problemas escolares nas novas regiões de colonização, etc. O Centro de Diretores planeja criar uma própria Secretaria Geral. Surge a pergunta se esta iniciativa não pode ser combinada com o Departamento de Educação da IECLB. Cogita-se em P. Alegre como sede e sentiu-se junto ao Prof. Keller uma certa disposição de assumir o cargo de Diretor do Dep. de Ens. da IECLB. Possivelmente o Dep. de Catequese poderia ser incluído. O 1º semestre de 1974 vai ser semestre de transição. O Centro de Diretores quer até na próxima reunião (em 15/02/1974) ter uma resposta positiva ou negativa em termos gerais por parte do CD.¹⁶⁰

A desarticulação começa a mostrar seus sinais. A ausência de uma política eclesialística requer reorganização dos papéis. Há novos desafios se apresentando, mas esses não caberiam, na avaliação dos protagonistas, nas estruturas existentes. Chama a atenção que, nesse momento, são enumeradas apenas três tarefas desse novo departamento: o óbvio, coordenação dos departamentos regionais; o tema candente na IECLB no período, as novas regiões de colonização; e a *universidade*.

O fato é que nas novas áreas não surgiram empreendimentos educacionais de vulto (seria pela falta de uma coordenação?) e a universidade também não aflorou. Mas a discussão seguiu com a aprovação, pelo Conselho Diretor, da criação, ainda que apenas “em princípio”¹⁶¹, do Departamento de Educação em âmbito nacional, com uma comissão¹⁶² responsável pelos estudos das implicações financeiras decorrentes dessa criação e a organização estrutural deste departamento, que abrangeria também o Departamento de Catequese e o Centro de Diretores de Educandários Evangélicos (CDEE)¹⁶³. O CDEE sucedera ao CDEME, com o advento da Lei 5.672/71.

¹⁵⁸ Cf. BURGER, Germano. [*Carta ao P. Regional*]. 25 nov. 1971. (ASGIECLB).

¹⁵⁹ Hoppen era diretor do Colégio Sinodal, de São Leopoldo, e Naumann, diretor da Escola Normal Evangélica de Ivoti.

¹⁶⁰ Visita dos Srs: Dir. Hoppen e Dir. Naumann. 26/11/73. (ASGIECLB). (Grifo nosso).

¹⁶¹ Cf. SECRETÁRIO Geral da IECLB. [*Carta ao CDEE*]. 14 dez. 1973. (ASIECLB).

¹⁶² A Comissão, presidida por Friedhold Altmann, contava também com Martin Reusch, Rodolfo Schneider e Wilmar Keller.

¹⁶³ SECRETÁRIO-GERAL da IECLB. [*Carta ao CDEE*]. 14 dez. 1973. (ASIECLB).

A comissão apresentou seu estudo para o Conselho Diretor.¹⁶⁴ Nesse, ela sugere a criação de uma Secretaria de Formação – ainda que não houvesse consenso em torno desse nome –, atendendo ao “setor escolar”¹⁶⁵ e ao “setor formação de obreiros”.¹⁶⁶ O cronograma de implantação previa seu início de funcionamento no segundo semestre de 1974, e até o início de 1975 deveriam estar equacionadas “as responsabilidades e atribuições do setor e [...] sua vinculação à Secretaria Geral, as regiões e ao CDEE”¹⁶⁷. Estava previsto também que, durante o ano de 1974, o Departamento de Educação e o CDEE proveriam os recursos de manutenção, e em 1975, seriam estabelecidas as obrigações financeiras da IECLB e do CDEE na manutenção do setor escolar.¹⁶⁸ O início do funcionamento dependia da decisão do Conselho Diretor da IECLB.

A proposta inicial de 1973, que desencadeou o estudo para a vinculação do Departamento de Educação à IECLB, entendia a criação de cursos superiores como “estudos relevantes para a IECLB”. Na proposta de reformulação, nada é referido sobre o tema, ao menos não de forma explícita.

A reestruturação não acontece na forma proposta. As dificuldades para as escolas particulares aumentam com o cerceamento a subsídios indiretos¹⁶⁹ e com a diminuição dos diretos, notadamente o salário-educação. Isso afasta muitos membros das comunidades, que não conseguiam mais assumir os encargos educacionais. A discussão em torno da identidade da escola evangélica passa a ganhar uma conotação mais ampla, a qual envolve, em síntese, a questão: qual o sentido de uma escola evangélica que não atende a um grande contingente de filhos de evangélicos? Essa problemática é expressa na carta endereçada ao CDEE pelo Conselho Diretor, em início de 1977, “para que haja uma definição clara a respeito da escola evangélica”, o que “envolve o problema da identidade”.¹⁷⁰ Em outras palavras, a Igreja diz

¹⁶⁴ COMISSÃO de Reestruturação do Departamento de Educação. *Doc. 004706*, de 08 maio de 1974. (ASGIECLB).

¹⁶⁵ Pela proposta, a esse setor caberia atender a política educacional da IECLB; a orientação e assistência à rede escolar, através dos departamentos regionais; o relacionamento com autoridades educacionais, órgãos similares de outras igrejas, entidades de classe; intermediar recursos do exterior; fazer o atendimento direto das escolas nas Regiões III e IV, filiadas ao CDEE.

¹⁶⁶ Nesse setor estaria a formação de obreiros; a formação de catequistas e demais obreiros no serviço comunitário; a educação religiosa em geral, tais como ensino confirmatório, escola dominical e nas próprias escolas; material didático e literatura; e a missão suburbana e nas áreas de colonização.

¹⁶⁷ COMISSÃO de Reestruturação do Departamento de Educação. *Doc. 004706*, de 08 maio de 1974. (ASGIECLB).

¹⁶⁸ COMISSÃO de Reestruturação do Departamento de Educação. *Doc. 004706*, de 08 maio de 1974. (ASGIECLB).

¹⁶⁹ No ano de 1977, a legislação que conferia isenções às entidades de caráter filantrópico sofre transformação, atingindo principalmente instituições sem aparato administrativo.

¹⁷⁰ KELLER, Wilmar. *Relatório para o Concílio Geral da IECLB – 1978*. p. 2. (ASGEIELB).

que não tem claro se ela deve manter escolas, e se isso não estiver resolvido, não há razão para manter um departamento com essa finalidade.

Essa longa indefinição e a impotência do professor Wilmar Keller para conferir novo impulso às instituições ficam evidentes no último relatório dele ao Concílio Geral, em 1980. Em um relatório de três parágrafos, ele se limita a dizer que “nada de especial há para acrescentar referente ao período que transcorreu desde então (referindo-se ao último Concílio)” e que “as atividades escolares decorreram normalmente” e que “está em curso um estudo de reestruturação” o que significa ele deixar “por aposentadoria, funções que ora exerce”¹⁷¹. O projeto de educação básica, a despeito de manter ainda escolas com muita credibilidade, agonizava. A reestruturação de fato implantada deveria reconstruir exatamente a identidade do que remanesca, para apenas mais tarde voltar a confrontar-se com desafios como o do ensino superior.

4.2 Os bastidores

O período inicial de organização da IECLB demandou assumir muitas atividades sem uma inserção orgânica em sua secretaria-geral. E nesse vácuo sucederam alguns fatos referidos posteriormente como oportunidades desperdiçadas para a oferta de ensino superior. Nesse rol estariam pedidos de apoio à criação de uma Faculdade de Direito¹⁷² e de intermediação de recursos para instituições não vinculadas à IECLB.

A razão para a intermediação deve-se à inserção dúbia do Serviço de Projetos de Desenvolvimento (SPD). Esse serviço era uma espécie de braço estendido da *Community Development Service* (CDS)¹⁷³ da Federação Luterana Mundial. O SPD atendia as mais diversas entidades e igrejas, sendo que a manutenção financeira decorria dos organismos financiadores do exterior. Não era, portanto, um serviço da IECLB, exclusivamente, e também não era mantido financeiramente pela IECLB:

O SPD mantém-se com recursos obtidos através da FLM, e parcialmente com recursos recebidos das entidades portadoras de projetos, segundo o “Plano de Auto-Financiamento Parcial do SPD”, maneira pela qual também o SPD arca, diretamente, com 25% de participação própria. Ressaltamos que também o SPD é

¹⁷¹ KELLER, Wilmar. *Relatório para o Concílio Geral da IECLB – 1970*. (DEIECLB).

¹⁷² Diz Fleck: “A questão do Espírito Santo é aquele Colégio Martim Lutero que tinha lá. [...] E esse diretor que tinha lá era membro do conselho diretor. Ele sempre quis abrir uma faculdade de Direito. E ele provocou pelo menos duas vezes oficialmente a Igreja pra isso [...] Já foi na IECLB. E o Conselho Diretor é que explicitamente negou, com base nesta ideia de que a Igreja só deveria investir na formação teológica”. FLECK, Dorival Adair. Entrevista concedida ao autor, 29 jun. 2005. Não foram localizados registros formais dessa tentativa. Cf. FLECK, 2005.

¹⁷³ Cf. RELATÓRIO do Pastor Presidente – XII Concílio Geral. p. 26. (DEIECLB, caixa 105).

considerado, anualmente, pelos doadores, como projeto acompanhado de um orçamento, a fim de ver deferida a garantida a nossa (sic) manutenção.¹⁷⁴

Inúmeros projetos na área escolar, como a ampliação de escolas e construção de internatos, eram destinados às instituições vinculadas à IECLB. Contudo, também projetos de outras igrejas e entidades¹⁷⁵ que buscavam recursos no exterior tramitavam por esse serviço. Esse foi o caso de instituições de ensino superior, notadamente de algumas instituições comunitárias e daqueles vinculados à IELB¹⁷⁶, porque inclusive essa integrava seu conselho, como um dos dez membros da Comissão de Projetos, a quem cabia apreciar aqueles pedidos das entidades.¹⁷⁷ Qualificar esse tipo de auxílio como sendo da IECLB, tanto pelo fato dos recursos não serem oriundos da Igreja, quanto por sequer os serviços de manutenção ser por ela alcançados, é um equívoco. Os projetos para instituições de ensino superior que por aí tramitaram não significaram um redirecionamento de recursos em detrimento de outros projetos que não pudessem ser desenvolvidos.

O serviço funcionou de forma autônoma até 1978, quando foi incorporado pela Secretaria Geral da IECLB, passando então a atender somente as estruturas da IECLB. Contudo, somente em 1983, o Conselho Diretor toma a decisão de pedir a revisão da exigência das agências doadoras quanto à IECLB avaliar os projetos encaminhados pela IELB.¹⁷⁸

Há, aqui, um caso de omissão pelo fato de não se buscar os recursos para um projeto de ensino superior, em vista da ausência de suporte financeiro ser um dos gargalos inclusive para os projetos que foram implantados. Há, também, indefinição por não se saber claramente para onde os recursos seriam estendidos. Afinal, a falta de um projeto de futuro para a educação fazia com que não a Igreja como todo, mas as comunidades individualmente pensassem seus projetos. E aos projetos, mesmo que não eram da IECLB, deu-se apoio. A Igreja estava envolvida na sua inserção na realidade brasileira, discutindo seu compromisso

¹⁷⁴ SUDHAUS, Ingo. *Relatório do Serviço de Projetos de Desenvolvimento da IECLB para o VII Concílio Eclesiástico*. (DEIECLB, caixa 65).

¹⁷⁵ Há uma carta da Campanha Nacional das Escolas Comunitárias direcionada à IECLB, na qual se pergunta a forma para se habilitar aos recursos desse serviço de projetos. *Of. AD820/72. CNEC*. (ASGIECLB).

¹⁷⁶ Willy FUCHS, integrante do corpo de funcionários da Secretaria Geral da IECLB cita certa visita de Ruben Becker, solicitando o apoio. Segundo Fuchs, o apoio em seu setor – o que cuidava de assuntos da Federação Luterana Mundial para o âmbito da IECLB – não foi possível, dirigindo-se o requerente então diretamente ao secretário-geral. Cf. FUCHS, 2004.

¹⁷⁷ Cf. SUDHAUS, Ingo. *Relatório do Serviço de Projetos de Desenvolvimento da IECLB para o VII Concílio Eclesiástico*. (DEIECLB, caixa 65).

¹⁷⁸ Cf. BOLETIM Informativo do Conselho Diretor. Porto Alegre. IECLB. 23 dez. 1983.

com o povo e não mais apenas com a parcela de descendentes germânicos.¹⁷⁹ Por outro lado, os préstimos do SPD à IECLB foram enormes e responsáveis pelo aporte de recursos do exterior na estruturação da rede de educação básica, claramente com o intuito de aparelhar as instituições que se preparavam para o ensino profissionalizante e para a oferta do segundo grau.¹⁸⁰

4.3 Para onde se evoluiu

O tema do ensino superior nunca chegou a ser dominante. A Igreja estava envolvida com outros temas. E as escolas de educação básica lutavam pela sobrevivência. Um complexo quadro de mudança socioeconômica dos anos 1970 forçou o encerramento de muitas escolas. A manutenção desse modelo de escola, que deixa de ser sistema, para voltar à sua origem, de projeto unicamente local, constituía-se em prioridade. As palavras de Fleck ajudam nessa compreensão:

A década de 70 foi muito complicada na administração das escolas do ponto de vista de controle das mensalidades, porque foi toda a década de ação da SUNAB e, de repente, as mensalidades eram controladas assim como as batatas. [...] Então, para as escolas foi um período de extrema angústia e instabilidade, em que ninguém tinha a menor chance de pensar em alguma coisa. Era sobreviver de um mês para outro. Esse é um aspecto e o outro é o crescente discurso dos pobres, dos oprimidos e assim por diante. [...] Então, 70 foi uma década perdida. E foi 80 adentro. Isso foi até 85, 86.¹⁸¹

Houve, contudo, alguns ensaios de projetos de ensino superior. Os anos de discussão pela definição do espaço para a educação, procurando acomodar a herança remanescente das instituições educacionais, portanto, não representou ausência completa de iniciativas de formação superior. Além da continuidade da Faculdade de Teologia, surgida em 1946, para a

¹⁷⁹ Cf. SCHÜNEMANN, Rolf. *Do gueto à participação*. São Leopoldo: Sinodal, 1992. Fuchs também comenta que a eventos importantes da Igreja, até então frequentados pelas autoridades, tomaram outro caráter: “Ela foi considerada prejudicial, a ponto de a Federação Luterana Mundial ter cancelado a 5ª Assembléia prevista para Porto Alegre, porque a Igreja daqui convidou o Presidente Médici para participar da abertura, deste concílio. E isto a Federação Luterana Mundial refutou. Mas ali havia então uma linha política, ai entrou uma ideologia política que se misturou em coisas da igreja, também aqui havia pastores que acusaram a direção da igreja em muitas iniciativas. Por exemplo, aqui na faculdade de teologia, houve um jubileu de 25 anos da faculdade de teologia, isso foi bem, teve uma elaboração completa, ampla de comemoração. Inclusive numa sessão solene, isso foi na década de 70, quando então havia sido convidado o prefeito, o juiz, o comandante da guarnição, às vezes até o delegado de polícia, as autoridades, sabe. Isto era praxe. Pra aquela reunião, a UNISINOS também havia sido convidada, a Igreja Missúri. Naquela época já era pública a oposição de grupos dentro da Igreja contra tal procedimento, tais presenças, nas instituições da Igreja. Então aquela noitada aconteceu sem a presença de representantes oficiais. Nenhum representante oficial apareceu naquela solenidade, em vista de oposição de certas alas dentro da Igreja contra as autoridades. Aquela ideologia política. Desde aquele momento não se convidou mais os representantes de instituição oficial.” FUCHS, 2004.

¹⁸⁰ Cf. SCHÜNEMANN, 1992, p. 77-81.

¹⁸¹ FLECK, 2005.

qual se pretendeu inclusive algum tipo de reconhecimento¹⁸², a formação catequética teve nos anos de 1970 seu período de grande atenção. O modelo previa a formação de catequistas no Instituto Superior de Catequese e Estudos Teológicos (ISCET), junto à Faculdade de Teologia, e a formação simultânea em uma faculdade de Educação. O ISCET pretendia formar pessoas identificadas com a IECLB para atuar nas escolas. Era uma forma de justificar a manutenção de instituições educacionais vinculadas à Igreja.

Além disso, na esteira do modelo do ISCET, surge o Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã (IFPLA). A Sociedade Educacional Três de Maio (SETREM), entidade constituída a partir da comunidade evangélica local, atendendo à solicitação do município de Três de Maio, assume o primeiro projeto de ensino superior. Passa a funcionar na SETREM uma faculdade de Administração. Essas duas iniciativas da década de 1970 são heranças valiosas na vida das instituições educacionais da IECLB no tempo presente.

4.3.1 ISCET

Em março de 1969, surge o Curso Superior de Formação de Professores Catequistas, oferecido pelo Curso Superior de Estudos Teológicos (CSET), em uma tentativa de assumir aquela que é considerada pela Igreja a sua tarefa: favorecer a formação de pessoas para a atuação em atividades específicas da Igreja.

O CSET prevê uma formação de quatro anos, com um mínimo de seis horas semanais de aulas. O curso seria frequentado preferencialmente por portadores do certificado de conclusão de ensino médio ou por estudantes do curso de magistério da Escola Normal Evangélica, de Ivoti, recebendo ao final um Diploma de Licenciatura em Ensino Evangélico, reconhecido pela Igreja. A própria Igreja mantém o curso financeiramente.¹⁸³ A sobrecarga de estudos durante o curso e a atuação do formado fora do espaço escolar, quando os catequistas passam a atuar mais nas comunidades e paróquias, redundam em frustração para as escolas, que pretendiam possuir pessoas com forte base teológica atuando como professores.¹⁸⁴

¹⁸² Fuchs lembra que em uma “[...] ocasião procuravam um reconhecimento da formação da Faculdade de Teologia pelo Ministério da Educação. E então, andaram procurando. Eu estive presente uma vez numa entrevista que eles tiveram com o então Ministro de Educação, Tarso Dutra, em Novo Hamburgo [...] Os estudantes sentiam a falta de reconhecimento do estudo da Teologia perante as autoridades oficiais. E isso então o Tarso Dutra recomendou. Olha, eu posso fazer o seguinte: vocês tem aqui uma universidade funcionando em São Leopoldo, com todos os cursos, nada impede que a Igreja evangélica organize e mantenha um curso dentro da faculdade, dentro da UNISINOS.”. Isso aconteceu possivelmente em 1970. Cf. FUCHS, 2004.

¹⁸³ Cf. REGIMENTO do Curso Superior de Estudos Teológicos. (DEIECLB, caixa 54).

¹⁸⁴ Cf. ATA da Reunião de Comissão de Reestruturação da ENE/CSET, 09 dez. 1974. (DEIECLB, caixa 57).

Como resultado do inatingimento dos propósitos, e tendo ainda como pano de fundo o marco da legislação educacional brasileira com a Lei 5.692/71, inicia, em 1977, o ISCET. O Instituto Superior de Catequese e Estudos Teológicos surge¹⁸⁵ em decorrência da necessidade da reorganização dos espaços de atuação das instituições da IECLB¹⁸⁶, como resposta à necessidade legal, constituindo-se como nova experiência de formação interna. O estudo teológico-catequético é realizado paralelamente ao estudo universitário, com financiamento da Igreja e com bolsas de estudo do governo federal, denominado crédito educativo. Os estudantes recebiam sua formação catequética em dependências no Morro do Espelho, em São Leopoldo, e a formação universitária se desenvolvia em instituições como Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em São Leopoldo, e Federação de Estabelecimento de Ensino Superior em Novo Hamburgo (FEEVALE), em Novo Hamburgo. Não havia um vínculo formal do ISCET com essas instituições universitárias.

A crise econômica que atingiu o país no início dos anos 1980 repercutiu sobre esse modelo, com a drástica redução das bolsas públicas e a incapacidade do orçamento da IECLB assumir as somas faltantes. O ISCET acabou desativado por decisão do Conselho Diretor em junho de 1982. A substituição por outro modelo de formação decorre da necessidade de encontrar um projeto que “não limitasse tanto o acesso e fosse menos oneroso”.¹⁸⁷

O espólio do ISCET acaba integrando o complexo denominado Escola Superior de Teologia (EST), surgido por decisão do XIV Concílio da IECLB.¹⁸⁸ Com o nome de Instituto de Educação Cristã, a formação catequética funcionaria na mesma estrutura que abriga a Faculdade de Teologia da IECLB, o Departamento de Música, o Instituto Ecumênico de Pós-Graduação, entre outros. Nessa nova modalidade, não havia qualquer compromisso de formação universitária reconhecida pelo MEC. Portanto, equivale a dizer que o diploma universitário “terceirizado” deixa de existir compulsoriamente, vinculando a formação exclusivamente ao seminário teológico.

¹⁸⁵ Cf. REGULAMENTO do ISCET. (DEIECLB, caixa 57).

¹⁸⁶ Cf. MUSSKOPF, 1999, p. 49-52.

¹⁸⁷ ORÇAMENTO da IECLB para 1985. Comentário quanto aos diversos títulos. p. 7. (DEIECLB, caixa 105).

¹⁸⁸ O Concílio acontece na cidade de Marechal Cândido Rondon, Paraná, em outubro de 1984. Ele apenas homologa a decisão que o próprio Conselho Diretor já tomara em junho de 1982, por considerar o modelo do ISCET muito oneroso financeiramente. A desativação foi progressiva. A última turma se formou em 1986. Cf. ATA do XIV Concílio Geral Ordinário da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. (DEIECLB, caixa 105).

4.3.2 IFPLA

O IFPLA surgiu em 1974, embora a primeira turma tenha iniciado seus estudos em 1977, devido à necessidade de formar professores de Língua Alemã para as escolas vinculadas ao então Departamento de Educação. Sua efetivação encontrava dois empecilhos, como lembra o diretor da Escola Normal Evangélica e artífice do projeto de formação de professores, professor Hans Günther Naumann:

Nós estávamos muito concentrados na formação de catequistas e a época foi quando nos caracterizamos pelos jovens pastores que se conscientizavam de transformar essa igreja de imigrantes alemães numa igreja voltada a todo povo brasileiro. [...] Então poderiam interpretar isso como um retrocesso, dessa tentativa de inserção no Brasil. [...] A gente via que a Igreja não tinha recursos suficientes nem para continuar a injetar aqui na formação de catequistas. Então nós temos que procurar outros meios.¹⁸⁹

A falta de recursos e o temor de não se esforçar para retirar um rótulo do qual a Igreja pretendia se desfazer, inserindo-se no cenário brasileiro, ajudam a entender melhor a mentalidade presente nos anos 1970. As escolas possuíam identificação com um tempo que para essa nova Igreja era passado.

Na decisão em favor da criação do IFPLA, o aspecto econômico acabou prevalecendo, mas como resultado de uma alternativa criativa encontrada pelo professor Naumann. A motivação surgiu do diretor do Departamento de Educação, com receio de não fazer mais jus ao repasse de recursos provenientes do governo alemão, como subsídio para o ensino de Língua Alemã. Esse recurso era redistribuído para as escolas e um percentual permanecia no próprio Departamento de Educação, compondo uma parcela do orçamento de manutenção. O professor Naumann lembra que “Keller sempre dizia: nós estamos recebendo tantos recursos e os professores, os bons professores, estão morrendo aos poucos e nós não podemos aceitar esses recursos, se não assumirmos uma preocupação séria na formação de docentes qualificados”¹⁹⁰.

A criação do IFPLA, que poderia ter se mostrado como um novo ônus, em verdade, resultou em um projeto de característica peculiar. Em parceria com a UNISINOS, coube a esta a formação de professores em Língua Portuguesa, e ao IFPLA, a formação de professores de Língua Alemã. O diploma nas duas habilitações era expedido pela UNISINOS. O projeto foi financiado pelo governo alemão, beneficiando indiretamente toda a estrutura que se desenvolvia em Ivoti, na formação para o magistério em nível médio (2º grau) e a formação

¹⁸⁹ NAUMANN, 2004.

¹⁹⁰ NAUMANN, 2004.

de catequistas.¹⁹¹ O IFPLA ajudava a suportar financeiramente alguns custos fixos e absorvia alguns egressos da escola para a formação universitária.

A atuação dos professores em diversas instituições vinculadas à IECLB demonstra o mérito do projeto. A falta de formação específica de professores em nível superior pela Igreja levou a recrutar “diretores e coordenadores pedagógicos das escolas neste Instituto”, visto que “a formação para o magistério que esses professores recebem no IFPLA os torna uma equipe de elite – intelectual – que passa a influenciar a escola como unidade”¹⁹². O modelo gestado na década de 1970 permanece praticamente inalterado, com a estreita vinculação do IFPLA à UNISINOS e o financiamento pelo governo alemão.

O IFPLA é o grande responsável pela oferta de lideranças, quer em âmbito de direção, quer em âmbito de coordenação pedagógica para a atual Rede Sinodal de Educação. Os bons professores de alemão ajudaram a manter recursos oriundos do governo alemão, importantes à manutenção financeira das escolas.

4.3.3 Faculdade Três de Maio

A Faculdade Três de Maio abriga o mais antigo curso superior reconhecido pelo MEC em instituição vinculada à IECLB. Seu surgimento remonta à política vigente dentro da UFSM, com a criação de cursos fora da sede. O período dessa experiência foi de 1968 a 1971, para posterior proibição de funcionamento dessa modalidade. A perspectiva de desenvolvimento trazida pelos cursos mobilizou as comunidades, mas a desvinculação da UFSM era legalmente inevitável. Segundo Clarissa B. Neves,

Restava às inúmeras escolas e cursos implantados, o caminho da autonomia. Em diferentes localidades este se transformou num importante projeto comunitário. O apoio político do deputado e Ministro Tarso Dutra foi decisivo para concretizar muitos destes projetos na forma de IES privadas. É no conjunto destas novas instituições de ensino superior, tornadas independentes e algumas poucas preexistentes, que alguns anos mais tarde, emergirá a conceituação de IES comunitárias.¹⁹³

A mobilização, a partir de 1969, da comunidade de Três de Maio convenceu a UFSM a abrir o solicitado “Curso de Administração Pública e Privada”. Através de convênio envolvendo a municipalidade, a manutenção do curso foi transferida, inicialmente, para a Sociedade dos Missionários Nossa Senhora da Consolata, que desenvolvia atividades educacionais no município. Quando houve a desistência dessa entidade mantenedora, e com a

¹⁹¹ Cf. NAUMANN, 2004.

¹⁹² FLECK, Dorival Adair. In: MUSSKOPF, 1999, p. 182.

¹⁹³ NEVES, 1995, p. 9.

precipitação dos fatos de retirada da UFSM, a Sociedade Educacional Três de Maio (SETREM) passa a manter o Curso de Administração. Surgida em 1950, a SETREM atendia aos projetos educacionais de formação de professores, formação técnica e básica da Comunidade Evangélica de Confissão Luterana de Três de Maio.

A decisão pela manutenção veio acompanhada de “longos estudos e análise aprofundada dos detalhes e das condições”¹⁹⁴. Dentre essas condições esteve o recebimento de uma área com um prédio onde funcionaria o curso. O ano era o de 1973. Em outubro desse ano, quando o Conselho Universitário da Universidade de Santa Maria homologa a decisão¹⁹⁵ da transferência, há vinculação do curso à SETREM. Coube à nova mantenedora, nessa condição, promover o reconhecimento do curso junto ao então Conselho Federal de Educação. O reconhecimento, com a criação da Faculdade de Administração Três de Maio, como faculdade isolada ocorre em 26 de agosto de 1976.

Essa data pode ser entendida como aquela que marca oficialmente o início do ensino superior em uma instituição da IECLB, incorporada integralmente ao sistema educacional brasileiro. Ela acontece, contudo, à margem de uma discussão no âmbito eclesiástico administrativo. No arquivo do Departamento de Educação não há qualquer correspondência de parte da mantenedora SETREM informando sobre a incorporação do curso, tampouco há qualquer manifestação desse departamento sobre o tema, apesar do longo período em que o assunto tramitou. O contato da SETREM com o Departamento de Educação permaneceu ao longo do período. Mas os assuntos de ordem administrativa nunca fizeram referência de que estivesse tramitando ou funcionando um curso superior.¹⁹⁶ Nas correspondências oficiais arquivadas, a primeira referência ao Curso de Administração é o convite, não nominalmente dirigido, de 05 de outubro de 1975, para “no dia 18 de outubro próximo, por ocasião da inauguração do Prédio da Faculdade de Administração”¹⁹⁷ participar do programa de entrega do prédio doado pela municipalidade à SETREM.

O curso surge, nitidamente, na marginalidade. Trata-se de uma experiência arriscada, que não possui acompanhamento – e de nenhuma forma de apoio – por parte do

¹⁹⁴ MUSSKOPF, 2003, p. 62.

¹⁹⁵ Cf. MUSSKOPF, 2003, p. 63.

¹⁹⁶ Há o comunicado da troca de diretor, da presidência da mantenedora, informações sobre auxílios para o ensino da Língua Alemã, de salário-educação e, inclusive, em 7 de março de 1975, informa-se sobre a centralização dos serviços administrativos, que passariam a acontecer na Avenida Avaí, 370. Esse é o prédio doado pelo município, dentro do acordo por assumir a manutenção do curso de Administração. Sobre isso, porém, nada é comentado. (DEIECLB).

¹⁹⁷ Convite assinado pelo prefeito municipal de Três de Maio, Ceslau Sawitzky, e pelo presidente da SETREM, P. David H. Nelson. (DEIECLB).

Departamento de Educação ou da Secretaria Geral da Igreja¹⁹⁸. O processo é guiado pelas circunstâncias de desvinculação do curso da UFSM e pelo desejo do município de Três de Maio em conservá-lo. A SETREM, em contrapartida à sua estruturação, assume responsabilidade pelo curso e o conduz, de maneira isolada, até 1999, quando então surge o curso seguinte. Decisivo para esse fim certamente foi o apoio material exigido do município, que possibilitou uma melhor estruturação também da educação básica na SETREM. Nesse caso, o ensino superior, antes de ser um investimento com visão de futuro, mostra-se como uma forma de persistir na educação básica. Essa iniciativa é responsável hoje por um sólido projeto educacional, sem o qual a própria SETREM teria dificuldades para manter seus demais empreendimentos. A Faculdade de Administração em Três de Maio possui hoje a companhia de mais oito cursos superiores, constituindo-se na maior estrutura de ensino superior vinculada à IECLB.

4.4 O apoio formal

A IECLB assume o Departamento de Educação em 1981, vinculando-o à Secretaria de Missão. Em 1980, o setor educacional é reestruturado. Nele se prevê uma direção executiva e um Conselho de Educação. A estrutura desse departamento é mantida com recursos oriundos das escolas. A mudança em relação aos departamentos das regiões eclesiais é que o trabalho se destinará às instituições educacionais de toda a Igreja, mesmo que os recursos para o trabalho inicialmente sejam das mesmas escolas que já o ofertavam até essa data.

O ano de 1985 levou as comunidades da IECLB a discutir *educação*, através do tema do ano “Educação: compromisso com a verdade e a vida”. O debate em torno do assunto acontecia em um momento político de abertura no país. Simbolicamente, esse ano também pode ser caracterizado pela existência de sinais de reacomodação das instituições educacionais vinculadas à IECLB. A crise econômica ainda perduraria, as diferenças ideológicas também teriam manifestações posteriores bastante contundentes, mas as escolas

¹⁹⁸ Fuchs comenta o episódio: “Eu nem tomei conhecimento. Isso era uma coisa que a diretoria de lá, independentemente, isso acontece de vez em quando. Eles tinham personalidade jurídica e condições próprias como pessoa jurídica própria então tinha condições de fazer uma coisa dessas.” FUCHS, 2004.

passaram a ter novamente um projeto¹⁹⁹, consequência da reestruturação sofrida em 1980 e implantada a partir daí.

Nesse contexto surge, em 1986, no XV Concílio Geral Ordinário da IECLB, ocorrido no Rio de Janeiro, uma moção da Comunidade Evangélica Luterana de Curitiba, nos seguintes termos:

Considerando o papel significativo das Universidades e institucionalização da reforma e da Igreja Luterana, que recomenda a necessidade do debate dos problemas da sociedade em Universidades, dando oportunidade de participação aos interessados;

Considerando que o mundo atual e em particular o Brasil passam por uma grave crise institucional e moral, cujos problemas devem ser discutidos e analisados nos meios Universitários;

Considerando que a obrigação da Igreja é a educação e formação moral e religiosa da sociedade;

Considerando que só o professor que tiver um embasamento sólido de formação moral e social poderá influir positivamente na sociedade;

Considerando que o IX Concílio Regional da 2ª Região Eclesiástica [pede] à cúpula da IECLB, para assumir seu papel na educação secular através da moção nº V.

PROPOMOS QUE A IECLB:

Apoie a COMUNIDADE EVANGÉLICA LUTERANA DE CURITIBA – CELC, e colabore com ela na elaboração do projeto para fundação de uma Faculdade Luterana de Filosofia, Ciências e Letras em Curitiba, com o objetivo de formar professores para as escolas luteranas, e a rede de ensino em geral, promover a reflexão e o debate dos problemas atuais da sociedade, desenvolver pesquisa nas áreas das Ciências Humanas, e através da extensão, integrar o ensino superior aos objetivos da sociedade.²⁰⁰

O Concílio não consegue analisar essa questão, e possivelmente nem o poderia fazer, visto que não está contido na moção qualquer projeto, apenas uma superficial análise da realidade e um pedido de colaboração na elaboração de um projeto. O assunto é remetido, assim como as demais moções sem apreciação, ao Conselho Diretor da IECLB. Esse, por sua vez, remete o assunto ao Conselho de Educação, que é quem passa a se ocupar do assunto quanto à oferta de ensino superior.

O Conselho de Educação emite seu parecer, mas com uma longa análise histórica das duas manifestações anteriores que o Conselho Sinodal de Educação emitiu em 1965 e em

¹⁹⁹ Na segunda reunião do Conselho de Educação, em 1981, a direção executiva do Departamento de Educação apresenta um Plano de Trabalho. Nesse Plano estavam os projetos que deveriam nortear a ação do Departamento de Educação, tais como promover o conagraamento entre as instituições, intermediar recursos para bolsas de estudo, qualificação de recursos humanos, publicar periódicos, prestar assistência técnica e definir uma política educacional para a escola comunitária evangélica. Cf. CONSELHO DE EDUCAÇÃO DA IECLB. *Ata n. 02.* (DEIECLB).

²⁰⁰ MOÇÃO XII, do XV Concílio Geral Ordinário da IECLB. (DEIECLB, caixa 105).

1967, e dos desdobramentos que aquelas posições tiveram na vida da Igreja. Integram a extensa análise as conclusões tiradas por uma consulta da Federação Luterana Mundial denominada *Educação à luz da Lei e do Evangelho*²⁰¹, que em possível frase-síntese diz que a igreja deve direcionar sua influência sobre a educação secular na via crítica e construtiva.²⁰²

A análise, em sua última parte, já possui caráter de conclusão, quando sugere que não a IECLB, mas as mantenedoras que com ela se identificam sejam as responsáveis pelos projetos, cabendo à IECLB: 1) oferecer linhas e diretrizes gerais, para que a Igreja apoie moralmente aquelas instituições que as seguirem; 2) atribuir tarefas específicas às instituições apoiadas; 3) manter diálogo permanente com as instituições que recebem apoio. Nesse parecer também é feita referência ao Curso de Administração, em Três de Maio, do qual a IECLB já poderia estar se valendo.

Na parte específica, o parecer conclui

[...] pela recomendação ao Conselho Diretor de que aprove a Moção encaminhada ao XV Concílio Regional, nos termos em que se encontra transcrita no presente Parecer;

pela recomendação ao Conselho Diretor de que adote uma política de incentivo ao surgimento de estabelecimentos de ensino de nível superior, mantidas por instituições evangélicas;

pela constituição de uma Comissão Especial deste Conselho, incumbida de elaborar subsídios mais aprofundados sobre o assunto em pauta, de modo a instrumentalizar as instituições com documentos capazes de informar um processo de tomada de decisão quando o interesse em ingressar no ensino de 3º grau se manifestar, bem como formular sugestões capazes de orientar as decisões e informar a prática, tanto do Departamento de Educação, quanto do Conselho Diretor, nas questões mais amplas relacionadas com o ensino superior.²⁰³

A abordagem de todo o parecer é nitidamente cautelosa. Ela também é reativa, na medida em que o posicionamento acontece por provocação. A consciência da necessidade de implantar cursos superiores sempre contrastou com as dificuldades econômicas, e nesse momento não foi diferente. A ênfase, contudo, é que não se esperava mais da Igreja a iniciativa de manter cursos superiores, mas das comunidades.

O Conselho Diretor acatou, na íntegra, o parecer do Conselho de Educação e ainda solicitou desse a formulação das orientações e subsídios previstos no parecer. Resultado disso é outro documento, denominado Parecer 03/87, que apresenta “Subsídios para o estabelecimento de uma política para o ensino de 3º grau na IECLB”. Seu caráter é oferecer um roteiro aos eventuais interessados em executar um projeto de ensino superior com apoio

²⁰¹ *Erziehung im Licht von Gesetz und Evangelium* (tradução nossa).

²⁰² Cf. CONSELHO DE EDUCAÇÃO DA IECLB. *Parecer 01/87*. (DEIECLB, caixa 171).

²⁰³ CONSELHO DE EDUCAÇÃO DA IECLB. *Parecer 01/87*. (DEIECLB, caixa 171).

da IECLB. Esse documento, dividido em subtítulos, apresenta: os objetivos; os princípios orientadores²⁰⁴; as áreas prioritárias²⁰⁵; a forma de encaminhamento; as competências; e a administração.

Seus efeitos foram muito mais anímicos do que práticos. Como resultado dessa iniciativa, o Departamento de Educação iniciou estudos para constituição de cursos superiores. Conforme Fleck²⁰⁶, houve sondagens junto às Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul (FISC), à Fundação Alto Taquari de Ensino Superior (FATES) e uma reunião com lideranças da comunidade de Carazinho. As duas primeiras foram estudos que pretendiam assumir os cursos existentes na instituição ou participar da administração. A escolha da FISC deu-se porque a instituição, nascida de forma semelhante ao curso superior em Três de Maio, possuía forte veio comunitário, mas atravessava dificuldades financeiras. O equacionamento da dívida não permitiu a evolução das tratativas. A FATES, um consórcio de municípios, estava esvaziada, e os estudos remetiam para que a Igreja pudesse integrar esse consórcio. Contudo, o estatuto vedava a participação de igrejas. A última, em Carazinho, a única que se constituiu em um pedido da comunidade local para que houvesse participação da IECLB na instalação de cursos na cidade, não ocorreu, aparentemente, pela forte disputa partidária que acompanhava a discussão.

Essa desoneração da IECLB repercute, lentamente, com a iniciativa da comunidade de Joinville, a qual obtém o reconhecimento como instituição da Igreja na década de 1990. Nas discussões internas ocorridas, em 1990, no Colégio Bom Jesus, em Joinville, está o embrião do primeiro projeto sobre o qual o Parecer 1/87 tem algum efeito prático, ainda que a motivação inicial não decorresse desse parecer expedido pelo Conselho de Educação e referendado pelo Conselho Diretor da IECLB. Os créditos da motivação – com áreas de desafio – são atribuídos ao Dr. Uriel Zanon, do Hospital Dona Helena, instituição de saúde vinculada à Comunidade Evangélica de Joinville.²⁰⁷

Da aceitação do desafio ao início dos estudos de implantação, em 1991, até o funcionamento do primeiro curso, em 1997, transcorreu um longo período. Houve a constituição de uma Comissão de Estudos de Implantação do 3º Grau, a elaboração de uma

²⁰⁴ Segundo o Parecer 03/87, o apoio se condicionaria: a) à existência de um projeto educativo claramente definido com base em dados antropológicos (cultural, social, psicológico, bíblico), na perspectiva de uma sociedade mais digna e humana; b) ao exercício de um estilo democrático de administração, de modo que execução e decisão sejam atribuição da comunidade educativa como um todo, o que equivale à busca de um caráter comunitário e participativo de administração; c) à formação de políticas e estratégias comprometidas com as necessidades do país e com as prioridades da IECLB, enfatizando a inovação e as soluções alternativas.

²⁰⁵ As quatro áreas prioritárias são: Administração, Promoção Comunitária, Saúde, Educação.

²⁰⁶ Cf. FLECK, 2005.

²⁰⁷ REVISTA INDEZ. Informativo Cultural do Bom Jesus/IELUSC, n. 02, p. 3, jul./ago. 1997.

carta-consulta à IECLB e à Comunidade Evangélica de Joinville para apreciação do projeto e a criação do Instituto Educacional Luterano de Santa Catarina (IELUSC). A oferta de ensino superior em Joinville incorpora as diretrizes do parecer do Conselho de Educação, adotando inclusive as áreas Saúde, Educação e Promoção Social como aquelas em que ocorreria oferta de cursos.²⁰⁸

Esse é o primeiro projeto de ensino superior dentro de instituição da IECLB reconhecido pelo MEC e preparado pelos seus executores. E nele também está a síntese do que é possível realizar como instituição de ensino superior: um projeto local, conduzido pela entidade mantenedora, que o sustentará. O corpo administrativo e docente do Colégio Bom Jesus teve de fazê-lo, ainda que esse contasse com as reflexões de outras pessoas, algumas vinculadas à própria Igreja. Trata-se de assegurar projetos plenamente identificados com a diretriz confessional da IECLB. É assim que o parecer se expressa, dizendo que não cabe à IECLB, como instância eclesiástica, manter cursos superiores, mas às instituições a ela vinculadas, para o que ela dará apoio moral. E assim acontece com o IELUSC, que hoje possui cinco cursos, mas que realiza todo o investimento como decorrência do aporte do Colégio Bom Jesus, do próprio IELUSC e de agências parceiras no fomento à formação educacional superior e à pesquisa.

Ao dizer isso, a IECLB reencontra o caminho da origem de suas instituições: as instituições comunitárias. Ela remete às comunidades a oferta de ensino superior, verdadeiras interessadas na educação que se devolve. Se essa for a vontade delas. A inclinação pelo congregacionalismo parece ter inviabilizado um projeto único ou centralizado. Essa retirada serviu para que novos projetos começassem a brotar. Necessário afirmar que em um cenário educacional bastante distinto a partir de 1995.

4.5 O planejamento conjunto

O caminho do ensino superior na IECLB está delineado pela via das comunidades, que podem ou não requer apoio da IECLB, pelo Conselho de Educação. Três instituições dirigiram-se a esse conselho solicitando aval para seus projetos. A última manifestação aconteceu em 1998. Do Parecer 2/98 também é possível extrair uma síntese dos posicionamentos emitidos:

²⁰⁸ REVISTA INDEZ, 1997, p. 4.

Pelo Parecer Nº 3/87, foi esclarecido o objetivo a que visa a IECLB ao apoiar iniciativas na esfera do ensino superior, os princípios que regem esse apoio e as áreas consideradas merecedoras de apoio prioritário. O documento encerra, ainda, itens esclarecedores dos procedimentos a serem seguidos pelas instituições interessadas em alcançar o apoio da IECLB, no que se refere a elementos constitutivos da carta-consulta, à distribuição de competências e a requisitos quanto à administração das instituições.

Desde a data de aprovação desse Parecer, uma instituição, o Instituto Educacional Luterano de Santa Catarina – IELUSC, encaminhou carta-consulta ao Conselho Diretor, obtendo o aval solicitado, com base no Parecer Nº 2/95 deste Conselho. Além disso, a Comunidade Evangélica Luterana de Curitiba – CELC encaminhou minuta de anteprojeto e, através do Parecer Nº 1/96, foi incentivada a aperfeiçoar seu projeto [...]

O Plenário do Conselho de Educação – IECLB conclui favoravelmente a que a IECLB empreste seu aval e seu apoio ao projeto do Instituto Superior de Educação a ser mantido pela Associação Evangélica de Ensino, de Ivoti.²⁰⁹

O aval ao IELUSC e ao Instituto Superior de Educação de Ivoti tinha como pano de fundo o atendimento às áreas prioritárias, respectivamente saúde e educação. Elas também vieram acompanhadas de uma qualificada proposta pedagógica, com formação prévia de docentes. O projeto da CELC não recebeu apoio²¹⁰, por “alguns aspectos que carecem de melhor elucidação ou mesmo redefinição”²¹¹. Entre esses, por não ficar comprovado no anteprojeto “tratar-se de iniciativa eminentemente comunitária”. O Parecer 2/98 indica que “não carecem elas [as instituições] de nenhum tipo de autorização para pôr em andamento seus projetos, nem há orientações que devam, obrigatoriamente, atender”. As instituições atuam livremente. Daí se conclui que a IECLB, pela sua estrutura administrativa, pode manter e interagir com instituições superiores às quais empresta aval, sem qualquer prejuízo à iniciativa de comunidades isoladas interessadas em oferecer um projeto que atenda à necessidade da sociedade.

²⁰⁹ CONSELHO DE EDUCAÇÃO DA IECLB. *Parecer 2/98*. Disponível em: <https://www.redesinodal.com.br/restrito/instituicoes/_files/2009-08-17_selecao_parec_docum_recom_conselho_1981a2008.pdf>. Acesso em: 31 maio 2010.

²¹⁰ Em 10 de dezembro de 1997, segundo se depreende dos estatutos do Instituto Martinus de Educação e Cultura – IMEC, a Assembleia Geral Extraordinária da CELC-UP institui organismo para a oferta do ensino superior. O IMEC surge um ano após a negativa de aval da IECLB. A despeito disto, o IMEC incluiu diversos órgãos da IECLB como partícipes permanentes da sua administração. São eles: I – Comunidade Evangélica Luterana de Curitiba – União Paroquial (CELC-UP), na qualidade de fundadora, através do seu conselho diretor; II – os órgãos da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil - IECLB, com Registro Civil sob nº 5.031, em 25.10.68, na Comarca de Porto Alegre, a seguir nominados; a) o **Conselho da Igreja (IECLB)**; b) o Conselho Sinodal do Sínodo Paranapanema; c) o **Departamento de Educação da IECLB**; III – O Colégio Martinus, com Registro Civil sob nº 578.912, no Primeiro Ofício de Títulos e Documentos da Comarca de Curitiba; IV – a Fundação Luterana de Assistência Social – FLAS, com Registro Civil nº 411653, em 13/05/1990, no Primeiro Ofício de Títulos e Documentos da Comarca de Curitiba. Cf. ESTATUTO do IMEC. (DEIECLB, Pasta IMEC). Não há registro no arquivo do Departamento de Educação da IECLB que possa, minimamente, demonstrar a participação na administração desse instituto. A inconsistência registrada pelo Conselho de Educação no Parecer 1/96 ficou evidente. Endividado, ele foi encerrado a partir de 2005. A IECLB foi arrolada como litisconsorte passivo e é co-ré em pedido milionário de reparação por quebra de contrato.

²¹¹ CONSELHO DE EDUCAÇÃO DA IECLB. *Parecer 1/96*, de 7 junho de 1996. (DEIECLB, Pasta 5.55).

Em 1999, professores das instituições de ensino superior em funcionamento e daquelas que se projetavam para iniciar atividades se reúnem em 13 e 14 agosto para o 1º Encontro de Professores de Educação Superior, em Três de Maio. O evento acontece dentro do programa de atividades do Departamento de Educação da IECLB. Cerca de trinta pessoas, sendo metade dessas da instituição anfitriã, a SETREM, debatem sobre as perspectivas do ensino superior nas instituições da IECLB. O encontro também está no contexto de uma discussão sobre a política educacional da IECLB. O Fórum Permanente de Educação e Formação, funcionando a partir da Secretaria de Formação da IECLB, dedicava-se ao estudo do “3º grau”. O próprio Secretário de Formação da IECLB, P. Edson Streck, participa dos debates em Três de Maio. A iniciativa aflora um debate mais intenso, o que faz com que várias instituições iniciem estudos sobre a viabilidade de ofertar o ensino superior²¹², a maioria infrutífera.

A sequência dos encontros de professores²¹³ gera motivação em torno da ideia de oferecer ensino superior de maneira mais ampla. Entre os anos de 2001 e 2002, as instituições localizadas na região metropolitana de Porto Alegre pretendem criar faculdades integradas, para posterior constituição de um centro universitário. A EST ofertava seu curso de Teologia reconhecido pelo MEC²¹⁴, sendo que as demais interessadas²¹⁵ ainda trabalhavam em projetos de criação de faculdades. As motivações para o trabalho, os objetivos e um cronograma estão presentes no protocolo de intenções redigido pelas instituições. O propósito de compartilhar infraestrutura e o reconhecimento de que o trabalho conjunto representa maior oportunidade de êxito estão no teor do protocolo, mas a integração de fato das instituições é descartada e “cada uma das entidades mantém-se autônoma [...] podendo retirar a qualquer momento”²¹⁶. Os estudos resultaram na criação de instituições isoladas, sem qualquer integração formal.

Em 8 de abril de 2002 é assinado, na Secretaria Geral da IECLB, o Programa de Cooperação e Integração do Ensino Superior. Ele acontece de maneira paralela à iniciativa da região metropolitana, abrangendo todas as instituições interessadas. O documento é firmado

²¹² Além daquelas que, efetivamente, deram início ao ensino superior, pelo menos as seguintes instituições encetaram estudos para a oferta de cursos de graduação: Colégio Ipiranga, de Três Passos; Colégio Cônsul Carlos Renaux, de Brusque; Colégio Evangélico Augusto Pestana, de Ijuí; Instituto Luterano de Educação do Parecis; de Campo Novo do Parecis; Colégio Sinodal, de São Leopoldo; Colégio Evangélico Alberto Torres, de Lajeado; Escola Barão do Rio Branco, de Blumenau e Colégio Evangélico Panambi, de Panambi.

²¹³ O 2º Encontro acontece da Escola Superior de Teologia, em 2000, e o terceiro, no IELUSC, em Joinville, sempre no mês de agosto.

²¹⁴ Bacharelado em Teologia da Escola Superior de Teologia foi autorizado por ato nº 1436/99, publicado no DOU em 4 out. 1999.

²¹⁵ Instituto de Educação Ivoti, Instituição Evangélica de Novo Hamburgo, Colégio Sinodal e Colégio Pastor Dohms.

²¹⁶ PROTOCOLO DE INTENÇÕES – Criação de Faculdades Integradas, de março de 2002. (DEIECLB, Pasta 5.55).

por seis instituições já implantadas²¹⁷, por mais três²¹⁸ que comparecem com o intuito de ofertar graduação e pelos representantes da Secretaria de Formação e do Departamento de Educação. Trata-se, em verdade, de um protocolo de intenções para a cooperação e integração visando ao “desenvolvimento do ensino superior no país”²¹⁹. As instituições passam a se mover a partir da indicação desse protocolo, que pretende reunir as potencialidades físicas e intelectuais das instituições de educação básica em torno dos tenros projetos de oferta de ensino superior.

A providência inicial é um planejamento conjunto. Em 24 de outubro de 2002, “as Instituições de Ensino Superior da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), alicerçadas no propósito de manter destacada atuação no cenário educacional brasileiro, apresentam seu primeiro planejamento conjunto”. O planejamento apresenta a forma de trabalho conjunto, elege programas para a atuação e define metas prioritárias. Elas instituem a Unisinodal.

A Unisinodal é uma organização de instituições de ensino superior vinculadas à IECLB, constituída de fato pelo trabalho conjunto em favor da promoção do saber científico e da formação profissional, porém não como entidade educacional enquadrada no conceito de Universidade perante a legislação educacional brasileira. A Universidade Sinodal pretende colaborar na criação de centros universitários e universidade nas suas instituições de ensino superior. É entendimento das Instituições que mesmo atingindo os status de universidades dentro do conceito da legislação educacional brasileira, a Unisinodal permanecerá, haja vista que surgiu para atender a um propósito que transcende a organização oficial.²²⁰

O ambicioso projeto também dá sequência na forma de articulação entre as instituições. Surge a Câmara das Instituições de Ensino Superior. Essa forma de articulação já fora apontada pelo protocolo de intenções, assinado em 8 de abril. A câmara, após aprovação do Conselho de Educação da IECLB, passa a funcionar em junho de 2003 e articula algumas iniciativas, em especial a realização do vestibular conjunto. As dificuldades operacionais, as diferentes culturas regionais e até a concorrência entre as instituições permitem apenas duas edições nesse formato de processo seletivo. A câmara não consegue levar em frente os termos do planejamento conjunto. As diferenças entre instituições profundamente amoldadas às suas comunidades não foram superadas e a associação entre diferentes, ainda que confessionalmente identificados, restou inviável.

²¹⁷ SETREM, FAHOR, EST, IELUSC, ISEI, IMEC.

²¹⁸ A IENH e o Colégio Pastor Dohms de fato implantam cursos. O Colégio Sinodal, de São Leopoldo, opta por reforçar sua atuação na educação básica, com a abertura de um novo colégio na cidade de Portão-RS.

²¹⁹ PROGRAMA de Cooperação e Integração do Ensino Superior – Protocolo de Intenções, de 08 de abril de 2002. (DEIECLB, Pasta 5.55).

²²⁰ UNIVERSIDADE SINODAL – Unisinodal Planejamento. (DEIECLB, Pasta 5.54).

A Unisinodal era um ente estranho, e ela não se concretizou. O espaço para discussão e aproximação de maior destaque da Câmara das Instituições de Ensino Superior foi o Congresso do Ensino Superior. Seguindo o exemplo inspirador da educação secundária, que em 1953 cria um congresso tradicional no âmbito da educação na IECLB, as instituições de ensino superior realizam, desde 2005, um congresso bienal. Na primeira edição, um debate mais sereno é proposto ao conferencista principal do evento. Walter Altmann, pastor presidente da IECLB, fala sobre “Identidade Luterana e Educação”. Os congressistas, nos trabalhos em grupo, recebem a tarefa de apresentar propostas para a “Construção de uma proposta de identidade para o Ensino Superior na Rede Sinodal de Educação”.

O primeiro Congresso do Ensino Superior encerra com a apresentação da Carta de Camburiú, documento que se pretende como “uma carta de intenções sobre a Identidade da Educação Superior na Rede Sinodal”. Nela se lê que “o resultado das reflexões ensejadas expressa-se em quatro princípios básicos. São eles: preocupação com o/a aluno/a como pessoa; preocupação com a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem; busca por uma gestão profissional; respeito à cultura local e regional”.²²¹ Parece claro que as instituições estão dispostas a conviver, a apresentar-se de forma a serem vistas como semelhantes, mas sem intenção de trabalhar de forma efetivamente conjunta. A cultura local, a sua comunidade, não pode ser atingida por um pretense projeto associativo mais amplo. Nesse momento, em 2005, o cenário do ensino superior já demonstrava uma definição mais clara. As oito instituições presentes nesse congresso, além do próprio IFPLA, são aquelas que, em 2010, ainda atuam com a oferta de ensino superior.

4.6 Perspectivas

A janela de ingresso ao ensino superior para novas instituições foi fechada no final da década de 2000. O volume de recursos necessários para ofertar essa etapa de educação no país torna improvável que surjam novas instituições vinculadas à Igreja nos próximos anos. Grupos estrangeiros têm aumentado a concorrência, deixando comprometida a qualidade no ensino. Um princípio fundamental estabelecido nas instituições comunitárias é evitar a competição que resulte em prejuízo aos egressos. A dificuldade de instalação de uma instituição está nos critérios rigorosos de infraestrutura e corpo docente exigidos pelo MEC. Outros fatores também contribuem para esse quadro: o baixo valor das mensalidades, alta

²²¹ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO. *Textos orientadores para a educação evangélico-luterana*. São Leopoldo: Rede Sinodal de Educação, 2005. 40 p. p. 38.

inadimplência por parte dos alunos, risco de endividamento das instituições com bancos e o fisco, proliferação do ensino a distância e a falta de gestão profissional.

Restando improvável o surgimento de novas instituições, cabe tentar prever o que acontecerá com as atuais nove instituições que se identificam com a IECLB. Elas possuem a seguinte conformação em 2010:

IES	Nº de Cursos	Cursos oferecidos	1º Proc seletivo	Alunos curso	Total da IES em maio de 2010
IFPLA	1	Letras Português/Alemão	1977	64	64
EST	2	Teologia ²²²	1/00	269	349
		Musicoterapia	1/03	80	
SETREM	9	Administração ²²³	2/76	346	979
		Sistemas de Informação	2/99	106	
		Pedagogia	1/00	64	
		Enfermagem	2/01	111	
		Engenharia de Produção	1/04	110	
		Redes de Computadores	2/04	67	
		Psicologia	2/07	82	
		Agronomia	1/09	93	
IELUSC	5	Enfermagem	1/97	149	758
		<i>Comunicação Jornalismo</i>	1/98	163	
		<i>Comunicação Public e Prop</i>	1/98	200	
		Turismo	2/99	13	
		Educação Física	2/01	70	
		Nutrição	1/03	163	
FAHOR	3	Engenharia Mecânica	1/02	260	485
		Engenharia de Produção	1/04	144	
		Economia	1/05	81	
FLT	1	Teologia	1/02	53	53
ISEI	1	Pedagogia	1/04	136	136
IENH	3	Administração	1/07	113	146
		Redes de Computadores	2/09	28	
		Ciências Biológicas	1/10	5	
TecnoDohms	3	Redes de Computadores	1/08	106	302
		Sistemas para Internet	1/08	78	
		Gestão Comercial	2/08	65	
		Gestão De Segurança Privada	1/09	31	
		Logística	2/09	22	
Totais	28				3272

Nove instituições é um número muito acima daquele possível de se manter, considerando a localização geográfica e o público atualmente atendido. Cinco estão na região metropolitana de Porto Alegre e duas, próximas em 20 km, em Três de Maio e Horizontina, no noroeste do Rio Grande do Sul. Há ainda duas em Santa Catarina. O país deve

²²² Como curso autorizado pelo MEC. O primeiro ingresso no curso de teologia, sem reconhecimento oficial, aconteceu em 1946.

²²³ Em 1973, a extensão do Curso Superior de Administração passou a ser mantida pela SETREM e no ano de 1976 é reconhecida como Curso Superior.

experimentalizar uma redução do número de entidades mantenedoras nos próximos anos.²²⁴ Essa tendência deve atingir também as atuais instituições identificadas com a IECLB, ainda que elas tenham características como sua inserção comunitária e sua história na educação básica.

A proximidade tornará as instituições cada vez mais ferozes concorrentes entre si, se mantidas isoladas. Sua atual estrutura é de escolas básicas, em que os custos fixos, decorrentes de carga horária mínima para docentes e apoio para oferecer serviços aos alunos, são muito menores do que os verificados no ensino superior. Há uma crescente dificuldade para manter a regularidade de funcionamento. O órgão regulador da educação superior nacional impõe às instituições de ensino superior, em nome da qualidade, exigências de difícil cumprimento às pequenas instituições.

A última década serviu de aprendizado às instituições vinculadas à IECLB. Boa parte dos protagonistas em função decisória deste período mantém-se em colocação de influenciar o trabalho nos próximos anos. O planejamento conjunto, em especial na região metropolitana de Porto Alegre, na primeira metade da década de 2000, era permeado dos conceitos válidos à educação básica. Além de essa ser naturalmente mais próxima das famílias e das residências, ela se realiza em instituições com uma reconhecida trajetória, iniciada no século XIX ou no início do século XX. Restou demonstrado que não há transferência significativa da imagem qualitativa para o público externo do cabedal construído dessas instituições.

Uma instituição de ensino superior surgida da educação básica é, de fato, uma nova instituição e não uma continuidade do nível anterior. A começar pelo público: os formados nas reconhecidas instituições de educação básica procuram instituições públicas para a graduação. Nem mesmo as tradicionais universidades comunitárias têm conseguido atingir adequadamente o contingente de egressos do ensino médio das escolas comunitárias.

Transcorridos quase dez anos, é possível imaginar que os protagonistas desse período apreenderam que a sobrevivência depende de trabalho conjunto e de novos conceitos. A dificuldade de atuar em conjunto pode ser menor, mas para isso os pressupostos da autonomia e do comunitário necessitam nova conceituação no meio educacional evangélico-luterano. O comunitário na IECLB encontra na propriedade um elemento indispensável. O sentimento de pertença é também um sentimento de posse. Grandes instituições, como tendem a ser aquelas que oferecem ensino superior, exigem modelos complexos, em que a lógica paroquial não tem espaço. Como o início deste estudo demonstrou, o conceito do comunitário firmou-se, mas

²²⁴ As cerca de duas mil instituições de ensino superior do segmento de ensino superior privado são mantidas por um mil e duzentas mantenedoras. Estudos do MEC apontam que o número de mantenedoras cairá para cerca de 400, com a expansão de grupos educacionais, até 2015. Cf. REVISTA ENSINO SUPERIOR. São Paulo: Segmento, ano 12, n. 138, p. 20.

depois evoluiu para que pudesse ter alcance nacional. Evoluir em sua forma de responder a uma comunidade – e o que ela significa – é imperioso para que instituições de ensino superior se estabeleçam fortes a partir da IECLB.

A educação em uma igreja luterana precisa ser entendida como uma necessidade confessional. O corpo eclesial necessita da educação para animar e reanimar sua teologia. Em um artigo contando a história do Instituto Pré-Teológico, Naumann escreve: “Instituições, também estabelecimentos de ensino, não são um fim. São um meio para que determinado fim seja alcançado.”²²⁵ A educação básica serve como testemunho da Igreja na sociedade. A educação superior abastece a Igreja com pesquisa e com reflexão. Um olhar a partir de uma teologia serena e renovada para a sociedade brasileira é espaço da igreja luterana no país. É de sua responsabilidade manter esse lugar.

A Faculdades EST, nome atualmente atribuído à EST, mantém um reconhecido programa de pós-graduação que serve a esse propósito de manter a Igreja na vanguarda de temas que lhe são caros. Com conceito 7, o mais alto conferido pela CAPES, a manutenção em alto nível desse programa é um fenômeno. As instituições de ensino superior com programas desse nível o mantêm com recursos oriundos da graduação, apoiadas em instituições universitárias sólidas. É possível imaginar que seu nível decline com a ausência de uma instituição robusta que ofereça graduação.

O cenário educacional para a instituição confessional comunitária no ensino superior passará por novas e profundas transformações. Um projeto educativo é mais do que oferecer cursos, razão pela qual as atuais instituições, juntamente com a IECLB, devem atuar de maneira integrada, em um esforço permanente para interpretar os desafios e vislumbrar possibilidades. A longa trajetória da educação na Igreja demonstra o quanto ela está identificada com essa forma de promoção da pessoa. Também essa identificação permitiu que, mesmo com os percalços desse período, certo atraso na oferta de ensino superior pudesse começar a ser compensado. A falta de uma instituição, ao modelo do Ginásio Sinodal para a educação secundária, é percebida hoje. Superar idiosincrasias sem se afastar dos fundamentos é o que permitirá êxito nessa trajetória de honrar a história, encontrar novos caminhos e afirmar compromisso com o desenvolvimento da sociedade brasileira.

²²⁵ NAUMANN, Hans Günther. A transferência do IPT para Ivoti – fim ou preservação de uma missão? In: DROSTE, Rolf (Org). *Uma escola singular*: Instituto Pré-Teológico – Proseminar. São Leopoldo: Sinodal, [1997]. p. 130.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como centro a história do ensino superior na IECLB, desde as primeiras discussões até o quadro no momento da entrega do trabalho. A tarefa exigiu compreender o contexto do ensino superior brasileiro, a história da educação protestante, além de discutir formas organizativas percebidas como decisivas para compreender o objeto da pesquisa.

As escolas primárias dos evangélico-luteranos foram criadas por comunidades interessadas na educação de seus filhos. Escolas tornaram-se então impulso para o desenvolvimento das colônias de imigrantes no sul do Brasil. Nessas escolas não havia participação oficial. Na fase de estruturação dos sínodos evangélico-luteranos brasileiros, os quais desembocam na IECLB, houve incentivo a um projeto mais orgânico do ensino ofertado por comunidades. O início disso se dá no final do século XIX. Em especial o Sínodo Riograndense desenvolveu um sistema educacional bastante amplo, resguardado em conceitos como formação de professores e estabelecimento de escolaridade mínima para que seus membros frequentassem o ensino confirmatório. A eclosão da Segunda Guerra Mundial também em terras brasileiras alterou o percurso desse trabalho.

A partir do momento do Pós-Guerra, a igreja luterana teve que reorganizar sua forma de trabalho. O Seminário de Professores do Sínodo, fechado por causa da guerra, não conferia aos concluintes a habilitação oficial de normalistas. A falta de professores habilitados foi uma das razões que levou ao fechamento de escolas primárias durante a guerra. Na década de 1950, surgia a oferta do ensino secundário. Para evitar algum novo revés, a habilitação de professores impunha-se como desafio. O esforço era no sentido de prover as escolas com professores formados. Novos conceitos para a Igreja, que procura uma inserção na vida brasileira, e desafios como estruturação de sua base teológica no Brasil, deram início, a partir da década de 1950, ao afastamento das instituições educacionais do centro de interesse da Igreja.

A Igreja Católica manteve o interesse na educação por um tempo maior. Enquanto no início do século XX as iniciativas dos religiosos católicos e protestantes entre os descendentes alemães corriam paralelamente, após a Segunda Guerra não é percebida a mesma ação no ensino superior. A atuação da Igreja Católica, tacitamente ainda a religião oficial do país no século XX, oferecia incentivo para que suas instituições educacionais desenvolvessem o ensino superior nas décadas de 1940 a 1960, nascedouro da maioria das grandes universidades

católicas brasileiras. A decisão do início dos anos 1960, a partir da orientação do Concílio Vaticano II, de que as instituições católicas deveriam ter papel de maior abertura na sociedade, sinalizou também para a igreja luterana que a disputa confessional já não era a mesma. Uma expansão menor dos projetos católicos no ensino superior foi percebida como uma tendência no país de este não ser um espaço das igrejas. Isso contribuiu como fator de desestímulo para que a IECLB oferecesse formação em faculdades.

Outras igrejas protestantes instaladas no Brasil passaram a oferecer faculdades e universidades. Em seu horizonte estava que a criação de escolas superiores fosse ponto determinante de apoio aos seus projetos missionários. Assim, mesmo criando escolas básicas, quando a janela do ensino superior se oferece, a partir da década de 1940, igrejas como a metodista e a presbiteriana voltaram-se conscientemente para essa finalidade. A IECLB estava envolvida na atenção de suas prioridades internas. Não havia tempo e recursos para um empreendimento da grandeza da criação de uma faculdade nesse momento. Por outro lado, havia uma nítida preocupação de colaborar com o Estado, que acena ser o ensino sua tarefa, e à Igreja “não convinha criar uma faculdade fraca”²²⁶. Como igreja de imigração, interessava atender ao seu povo. O importante era garantir a formação religiosa elementar dos seus membros e orientar jovens que buscavam formação superior. A opção das casas de estudantes é a materialização dessa ideia.

A opção pela oferta de casas de estudantes aos jovens evangélicos ao invés de uma faculdade era uma tentativa de ser igreja no Brasil. A manutenção de uma identidade confessional, sem um confronto com o Estado ou com outras igrejas, está na raiz dessa decisão. A proposta de ser um povo evangélico-luterano era mais forte do que a de ter uma proposta evangélico-luterana para a sociedade. Formou-se uma ideia equivocada de que seria possível manter o povo evangélico-luterano reunido em comunidade a partir do acompanhamento desse onde quer que ele esteja. Essa posição era absolutamente coerente com a concepção de Igreja, de *Volkskirche*, da igreja de imigração. Ser igreja de imigração, não missionária, teve seu desdobramento na proposta de educação para o país.

A desativação das estruturas dos sínodos, a partir de 1968, leva a um período de certa paralisia, que prejudicou a retomada das discussões estratégicas para a educação. A IECLB, que estava surgindo como igreja nacional, estava preocupada com o processo de fusão entre sínodos. Ela não soube perceber a importância da oferta de ensino superior a partir da reforma universitária de 1968. Os posicionamentos existentes sobre a educação superior no Conselho Sinodal de Educação, até 1967, foram tomados como referência, retardando até a metade da

²²⁶ FUCHS, 2004.

década de 1980 a reativação do assunto no âmbito eclesiástico. As comunidades aguardavam uma posição da Igreja e esta tardiamente diz ser a educação superior tarefa das comunidades.

A reconstrução das trajetórias de constituição das instituições de ensino superior identificadas com a IECLB aponta para a pequena participação da Igreja. O atraso evidenciava-se com a busca de soluções compensatórias na formação de pessoas para dentro das instituições da Igreja. Decisiva é a forma de financiar os projetos. A criação do ISCET e do IFPLA reflete essa situação. Esses institutos continham em si a necessidade de a IECLB ou seus parceiros (no caso do IFPLA, o governo alemão) financiarem os projetos na íntegra. E, nesse caso, por melhor que fosse o projeto, em algum momento, quando não houvesse recursos financeiros dessa fonte, ele sucumbia. O surgimento da Faculdade de Administração na SETREM, em 1973, é um acidente de percurso. O primeiro curso superior no âmbito de instituições da IECLB surge como surgiram as primeiras escolas: sem qualquer participação intencional da Igreja²²⁷. Assim como a Igreja não fomentava, ela também não vedava o surgimento de cursos. Não havia, portanto, política sobre o assunto na década de 1970, o que remete à ideia de omissão sobre o tema, na medida em que não foi percebido como importante para a vida eclesiástica.

O fato é que a IECLB se mostrou muito menos orgânica do que os sínodos que a constituíram, porque teve que harmonizar as diferenças internas. Isso fortaleceu as comunidades, em uma tendência congregacionista. Na educação, as decisões cabem às mantenedoras, entes vinculados às comunidades. Reforçar essa posição em uma igreja luterana significa reafirmar o respeitável elemento da comunidade como determinante da ação na estrutura eclesiástica. As ações na área da educação transitaram entre o comunitário ou o associativo, nunca conseguindo se firmar definitivamente um ou outro conceito. Na origem, a condição comunitária prevaleceu. Dessa forma, criaram-se muitas escolas primárias.

A estrutura associativa, chegada com os sínodos, interferiu naquela organização congregacional e impulsionou a formação de um sistema de ensino. Essa participação prescritiva da Igreja assinalou uma espera por novas atitudes da Igreja. A criação de uma igreja nacional, com a união dos sínodos iniciada em 1949, sinaliza uma atuação mais hierárquica. O posicionamento do Conselho Sinodal de Educação deve ser avaliado nesta circunstância, quando considera inoportuna a oferta de cursos superiores, tem um peso

²²⁷ Naumann vê isto como característica da Igreja: “Vamos começar, sem discutir muito. Vamos começar, quase todas as nossas instituições escolares nasceram assim. O Dohms também começou assim.. Então vamos começar na minha casa paroquial, o seminário de professores, não alugavam.”. NAUMANN, 2004.

decisivo na iniciativa da Igreja e das próprias comunidades. O comunitário ou o associativo serviu para impulsionar os projetos de educação, mas também ajudou a contê-los.

Deve-se destacar que a IECLB perdeu espaço no cenário educacional brasileiro. Sua omissão em relação ao ensino superior de alguma forma pode ter contribuído para que os índices educacionais de alfabetização, vistosos na comparação com regiões do país onde ela não teve influência, não fossem tão reluzentes quando tomada a educação superior. Esse dado vale principalmente naquela parcela que reflete a pesquisa. A Igreja sentirá os reflexos disso nos anos vindouros. O colunista Claudio Moura Castro, da Revista Veja, ao analisar o perfil dos cientistas brasileiros mais destacados, segundo o Ministério da Ciência e Tecnologia, constata que

Surpreende a ausência dos estados do Sul, cujo único cientista era alemão. Ou seja, estados que hoje lideram em qualidade de vida e veem desabrochar suas indústrias de base tecnológica não foram capazes de produzir um só cientista ilustre. A maior cobertura de educação básica não bastou. Seria a falta de boas universidades para nutrir os seus melhores talentos?²²⁸

Desenvolver um projeto maior para o país, e não apenas para uma região, mostra-se um desafio para a Igreja. As iniciativas isoladas são insuficientes para consolidar uma posição nacional. Ter um centro irradiador, de grande pujança, não está no horizonte da IECLB, e o fato de até a década de 1980 não haver a concepção de um projeto universitário no seio da Igreja é uma causa disso. Cabe às atuais gerações tentar reverter esse quadro, se o objetivo for manter a identidade que constituiu a Igreja no Brasil.

Apenas com o apelo conciliar de 1986 e o posicionamento do Conselho de Educação em 1987, o tema do ensino superior tem uma manifestação de apoio da IECLB. O Conselho de Educação apreende o que se percebia na IECLB, de que ela não tinha um projeto de educação para além da formação de obreiros. Daí resulta uma nova e clara orientação: a Igreja até pode confiar apoio a iniciativas de oferta de ensino superior, mas cabe às comunidades assumir papel de protagonista na oferta desses serviços. A IECLB emprestaria apoio, se entender que os projetos pudessem servir à Igreja como um todo.

Nesse episódio reafirma-se a dicotomia histórica entre uma estrutura associativa orgânica e a resposta da comunidade. Vive-se desta dicotomia entre o associativo, onde alguém deve decidir pelo conjunto, e a autonomia da comunidade. A conveniência de a decisão não estar na comunidade é usado como subterfúgio para não fazer. De fato, a autonomia das comunidades confere a elas pleno poder para encontrar seus próprios

²²⁸ REVISTA VEJA. São Paulo: Abril, ano 43, n. 12, 24 mar. 2010, p. 32.

caminhos. Essa atitude também prejudica os empreendimentos existentes se reunirem para se fortalecer. Comunidades quando isoladas têm grande dificuldade de empreender projetos maiores, porque esses exigem reunião de esforços. Reunir-se exige descartar premissas que são insustentáveis para um projeto maior.

A dificuldade de se unir levou ao fracasso os planejamentos conjuntos das instituições, fomentados pela Igreja e encetados no início dos anos 2000. A perda de espaço pode ser ainda maior, porque a geração do início do século XXI também tem dificuldades de oferecer respostas mais ágeis. A entrega às comunidades da tarefa de atuar nos projetos somente terá êxito se essas conseguirem sobrepujar diferenças que não são decisivas para o objetivo, mas que são postas como o centro do problema. A questão patrimonial é talvez a maior delas.

A presente pesquisa teve como preocupação o estudo do conjunto, qual seja, daqueles aspectos que tiveram um papel de impacto para compreender a trajetória do ensino superior na IECLB, do ponto de vista histórico. Este pesquisador aponta três itens como merecedores de um aprofundamento. O primeiro é a compreensão melhor do papel desempenhado pelo Conselho Sinodal de Educação, que funcionou na década de 1960. Seu estudo evidentemente não deve se limitar ao ensino superior, mas abranger outros temas sobre os quais ele se pronunciou.

Em seguida, a ação que o serviço de projetos desempenhou junto às comunidades. É provável que nele esteja a ideia da “ajuda da Alemanha”, presente ainda no século XXI em muitas comunidades. Inúmeras comunidades que, na sua origem, se mobilizaram para construir seus projetos passaram a esperar apoio externo desde que esse serviço passou a atuar. Embora sua atuação não seja superior a vinte anos (da década de 1960 até a década de 1980), impregnou-se na vida das comunidades a espera pela ajuda externa. Outro aspecto que merece maior estudo é o impacto das iniciativas do ISCET e do IFPLA. A presente pesquisa apenas se ocupou em descrever o contexto de seu surgimento. A riqueza e a peculiaridade envolvidas nessas iniciativas reservam espaço para aprofundar uma pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Isabel Cristina. *Educação, Religião e Identidade Étnica: o Allgemeine Lehrerzeitung e a escola evangélica alemã no Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: Oikos, 2008.

ATA do 59º Concílio Sinodal do Sínodo Riograndense: 31 de maio a 2 de junho de 1967. São Leopoldo: Sinodal, [1967].

BECK, Nestor Luiz João. *Estudar pra quê? Educação na expectativa do Reino de Deus*. São Leopoldo: Edição do autor, 1996.

BEHS, Edelberto. *O processo de abasileiramento da "Igreja dos Alemães"*. Florianópolis: UFSC, 2001.

BOAVENTURA, Edivaldo M. A educação na Constituinte de 1946: comentários. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996.

BOLETIM Informativo do Conselho Diretor. Porto Alegre. IECLB. 23 dez. 1983.

BURKE, Peter (Org.). *A Escrita da História*. São Paulo: Unesp, 1992.

BUSS, Paulo. Lutero no conceito do luteranismo brasileiro. In: HEIMANN, Leopoldo (Org.). *Lutero, o educador*. 1. ed. Canoas: ULBRA, 2005. v. 2, p. 39-79.

CENSO da Educação Superior. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/2007>>. Acesso em: 26 out. 2009.

COMISSÕES discutem marco regulatório para ensino comunitário. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/homeagencia/materias.html?pk=141970&pesq=universidades comunitárias>>. Acesso em: 28 out. 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 163-204.

CURY, Carlos Roberto et al. A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823 - 1988*. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 5-30.

_____. *Legislação educacional brasileira*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DREHER, Martin N. *Breve História do Ensino Privado Gaúcho*. São Leopoldo: Oikos, 2008.

_____. *Igreja e Germanidade*. São Leopoldo: Sinodal, 2003.

EDUCAÇÃO a serviço da comunidade. Disponível em: <<http://www.abruc.org.br>>. Acesso em: 28 out. 2009.

ESTATÍSTICAS do Século XX – Educação. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_xls/educacao.shtm>. Acesso em: 01 out 2009.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Da Cátedra Universitária ao Departamento: subsídios para discussão*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1118t.PDF>>. Acesso em: 28 out. 2009. 15 p.

FLECK, Dorival Adair. Luteranismo e Educação. In: GOLDMEYER, Marguit Carmem; WACHS, Manfredo Carlos; MALSCHITZKY, Gustavo (Orgs.). *Luteranismo e educação: reflexões*. São Leopoldo: Rede Sinodal de Educação: Sinodal, 2006. p. 27-34.

FLECK, Lucio. *Sereis minhas testemunhas*. [Sapiranga]: Edição do autor, 2001.

GADOTTI, Moacir. *Universidade Estatal Universidade Comunitária*. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0020/Universidade_estatal_1995.pdf>. Acesso em: 28 out. 2009.

GERTZ, Rene. *Resultados políticos do projeto de imigração e colonização no Rio Grande do Sul*. Disponível em: <http://www.renegertz.com/resultados-politicos-do-projeto-de-imigracao-e-colonizacao-no-rio-grande-do-sul#_ednref10>. Acesso em: 10 maio 2010.

GOMES, Derti J. *Seminário Evangélico de Formação de Professores: origem e trajetória da instituição e perfil dos egressos*. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2005.

HACK, Osvaldo Henrique. *Mackenzie College e o ensino superior brasileiro: uma proposta de universidade*. São Paulo: Mackenzie, 2002.

HARDT, Lúcia Schneider. Germanidade e Cidadania: a escola na trajetória da comunidade. In: SPERB, Angela Tereza (Org.). *Sal da Terra: 160 anos da Comunidade e Escola Evangélica de Campo Bom*. Canoas: Escola Profissional La Salle, Gráfica Editora, 1992. p. 47-93.

HISTÓRICO da UFSM. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/_outros/historico_index.php>. Acesso em: 29 nov. 2003.

HOCH, Lothar Carlos (Org.). *Formação Teológica em Terra Brasileira*. Sinodal: São Leopoldo, 1986.

HOPPEN, Arnildo. *Formação de Professores Evangélicos no Rio Grande do Sul: I Parte (1909-1939)*. São Leopoldo: Edição do autor, [1991?].

_____. Fundação do Ginásio Sinodal no contexto do sistema escolar do Sínodo Riograndense. In: *Simpósio de História da Igreja*. São Leopoldo: Sinodal, 1986. p. 123-144.

KLIEWER, Gerd Uwe. *Estudos estatísticos da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil*. [Porto Alegre]: [s.n.], 2007.

KLUG, João. *A Escola Teuto-Catarinense e o Processo de Modernização em Santa Catarina – A Ação da Igreja Luterana Através das Escolas*. São Paulo: USP, 1997.

LE GOFF, Jacques. *A história nova*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1995.

LEI 5.550/68, de 28 novembro de 1968. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/legisla.htm>>. Acesso em: 01 dez. 2003.

LUTERO, Martinho. Aos Conselhos de Todas as Cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs. *Obras Seleccionadas*. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1995. v. 5, p. 302-325.

_____. Uma Prédica para que se Mandem os Filhos à Escola. *Obras Seleccionadas*. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1995. v. 5, p. 326-363.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. São Paulo, *Perspec.*, v. 14, n.1, p. 41-60, jan./mar. 2000.

_____. O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). In: MARTINS, Carlos Benedito (Org.). *Ensino superior brasileiro: transformações e perspectiva*. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 11-46.

MENDES, Durmeval Trigueiro. *O Planejamento Educacional no Brasil*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2000.

MUSSKOPF, Egon Hilário. *Construindo*. Novo Hamburgo: Echo, 1999.

_____. *Sinal verde para crescer*. Novo Hamburgo: Echo, 2003.

NAUMANN, Hans Günther. A transferência do IPT para Ivoti – fim ou preservação de uma missão? In: DROSTE, Rolf (Org). *Uma escola singular: Instituto Pré-Teológico – Proseminar*. São Leopoldo: Sinodal, [1997]. p. 128-158.

_____. *Se você não assumir...: recordando a caminhada de um professor de professores*. São Leopoldo: Sinodal; Novo Hamburgo: Echo, 2009.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. *Ensino Superior Privado no Rio Grande do Sul – A Experiência das Universidades Comunitárias*. Documento de Trabalho NUPES, Universidade de São Paulo, 1995. 43 p.

O'BRIEN, Patrícia (1992). A história da cultura de Michel Foucault. In: HUNT, L. (Org). *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 33-62.

PAIM, Antônio. Por uma universidade no Rio de Janeiro. In: SCHWARTZMANN, Simon (Org). *Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 1982. p. 17-96.

PRIEN, Hans-Jürgen. *Formação da Igreja Evangélica no Brasil*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2001.

RAMBO, Arthur Blasio. *A escola comunitária teuto-brasileira*. Porto Alegre: UFRGS, 1984. Caderno de Estudos.

_____. A escola comunitária teuto-brasileira: gênese e natureza. *Estudos Leopoldenses*, Série Filosofia, São Leopoldo, n. 86, 1985.

REVISTA ENSINO SUPERIOR. São Paulo: Segmento, ano 12, n. 138.

REVISTA VEJA. São Paulo: Abril, ano 43, n. 12, 24 de março de 2010.

REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO. *Textos orientadores para a educação evangélico-luterana*. São Leopoldo, 2005. 40 p.

REVISTA INDEZ. Informativo Cultural do Bom Jesus/IELUSC, n. 02, jul./ago. 1997.

RISTOW, Arno. *Educação: história ilustrada de um ideal*. Florianópolis: IOESC, 1999.

SAMPAIO, Helena Maria Sant'Ana. *O ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000.

SCHALLENBERGER, Ernesto. *O associativismo cristão no Sul do Brasil: a contribuição da Sociedade União Popular e da Liga das Uniões Coloniais para a organização e o desenvolvimento social sul-brasileiro*. Porto Alegre: PUCRS, 2001.

SCHÜNEMANN, Rolf. *Do gueto à participação*. São Leopoldo: Sinodal, 1992.

STRECK, Gisela I. W. *Escola comunitária: fundamentos e identidade*. São Leopoldo: Sinodal, 2005.

TRAMONTIN, Raulino; BRAGA, Ronald. *Universidades Comunitárias: um modelo alternativo*. São Paulo: IPEA; CEC/IPLAN; Loyola, 1988.

VAIDERGORN, José. Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira. *CAD. CEDES*, v. 21, n. 55, p. 78-91, nov. 2001.

WACHHOLZ, Wilhelm. *Atravessem e ajudem-nos: a atuação da "Sociedade Evangélica de Barmen" e de seus obreiros e obreiras enviados ao Rio Grande do Sul (1864-1899)*. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia; Sinodal, 2003.

Arquivos

Arquivo da Secretaria Geral da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Porto Alegre, RS. (ASGIECLB).

Arquivo do Departamento de Educação da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. São Leopoldo, RS. (DEIECLB).

Arquivo Histórico da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. São Leopoldo, RS. (AHIECLB).

Entrevistas

FLECK, Dorival Adair. Entrevista concedida ao autor, 29 jun. 2005.

FUCHS, Willy. Entrevista concedida ao autor, 29 abr. 2004.

NAUMANN, Hans Günther. Entrevista concedida ao autor, 29 jun. 2004.

Anexo 1

Entrevista com prof. Willy Fuchs.

Concedida em 29 de abril de 2004, em São Leopoldo, a Silvio lung.

Sílvio: Eu inicialmente explico o que eu estou fazendo.

Fuchs: Perfeitamente.

Sílvio: O senhor sabe que nos últimos anos nós ampliamos bastante o número de cursos superiores.

Fuchs: Sim, eu já perdi completamente a conta.

Sílvio: E no meu Mestrado, quando eu entrei, o meu objetivo foi tentar entender essas discussões que aconteceram sobre ensino superior ao longo do tempo, porque hoje nós somos uma rede. E isso é fruto do trabalho de vocês, com muito reconhecimento no estado, quando a gente fala quais são as escolas que trabalham conosco a gente tem um reconhecimento sempre é uma coisa incrível. Agora, por que esta rede de escolas de educação básica não formou curso de ensino superior. Essa é a minha pergunta, a minha dúvida. Porque nos anos 50, o senhor fez referência por telefone ontem, nos anos 60 havia discussões sobre isso. Falava-se sobre criação de faculdade de Filosofia, enfim sobre cursos superiores. Mas isso nunca acabou acontecendo. Acabou acontecendo em Três de Maio, mas por outra via. Então, assim coisas desse tipo. A minha dúvida é tentar entender porque a Igreja da IECLB não foi para o ensino superior. Essa é a minha dúvida. O que se discutiu, por que se discutiu e o que se fez.

Fuchs. Sim. Certo. A grande força na educação na igreja evangélica foi o primário, o curso primário. Os imigrantes quando vieram não encontraram escola nenhuma, tiveram que lecionar em casa. Não queriam sucumbir culturalmente. A sobrevivência cultural dos imigrantes e dos filhos dos imigrantes foi justamente esse esforço e essa felicidade deles cuidarem da cultura e da religião também. Eles fizeram questão disto. E então nasceram as primeiras escolas em casas de família, primeiro, e depois nas comunidades juntaram-se e ministraram o essencial: ler, escrever e fazer contas. A linha básica. E isso se desenvolveu se aperfeiçoou nas vilas, nas cidadezinhas e ali então vieram cursos mais ampliados, cursos primários mais ampliados. Os primeiros, na colônia, eram cursos de 4 anos. Em geral até a confirmação na igreja, nas comunidades, a própria igreja fez questão de incluir na confirmação, somente os confirmandos, somente depois de eles terem cursado um curso de 4 anos. Era condição para o ensino confirmatório a frequência escolar de 4 anos primários. Ali a própria igreja deu o grande impulso: a obrigação de uma educação, o que vou dizer, foi decretada aquilo que o estado também faz. Foi a própria igreja, quer dizer, a igreja colaborou nisso, aliás o nome do sínodo na parte da educação como entidade importantíssima no passado foi justamente ligado a contribuição do sínodo na formação do ensino, na parte cultural, e isto dali a educação de nível primário só. E foi ali onde nasceu o Departamento de Educação. Eu me considerava obrigado a cuidar da manutenção dessa, da manutenção da educação nesse nível e foi essa a minha, o meu grande esforço de manter essas escolas e manter os professores e quando foi fechada a formação de professores, eu, na década de 40, então eu mobilizei professores leigos, quer dizer, professores não formados recrutados nas fileiras da juventude evangélica. E muitos