

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

TIAGO BECKER

**REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO: PRINCÍPIOS NORTEADORES DAS ESCOLAS
EVANGÉLICO-LUTERANAS**

São Leopoldo

2018

TIAGO BECKER

**REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO: PRINCÍPIOS NORTEADORES DAS
ESCOLAS EVANGÉLICO-LUTERANAS**

Tese de Doutorado Acadêmico
Para a obtenção do grau de
Doutor em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação
Doutorado Acadêmico em Teologia
Área de Concentração: Teologia Prática
Linha de Pesquisa: Fenômeno Religioso e
Práxis Educativa na América Latina

Orientadora: Gisela I. W. Streck

São Leopoldo

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B395r Becker, Tiago

Rede Sinodal de Educação : princípios norteadores das escolas evangélico-luteranas / Tiago Becker; orientadora Gisela L W. Streck_ — São Leopoldo EST/PPG, 2018

167 p. ; 31 cm

Tese (doutorado) — Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação_ Doutorado em Teologia São Leopoldo, 2018

Rede Sinodal de Educação. 2. Igreja luterana Educação— Brasil. 3. Comunidade e escola. 4. Escolas luteranas — Brasil. 5. Planejamento educacional. 6. Gestão educacional. I. Streck, Gisela L W(Gisela Isolde Waechter), orientador. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

TIAGO BECKER

**REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO: PRINCÍPIOS NORTEADORES DAS ESCOLAS
EVANGÉLICO-LUTERANAS**

Tese de Doutorado
Para a obtenção do grau de
Doutor em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Teologia Prática

Data de Aprovação: 13 de agosto de 2018

Prof.^a Dr.^a Gisela Isolde Waechter Streck (Presidente)

Gisela I. W. Streck

Prof. Dr. Júlio César Adam (EST)

Júlio César Adam.

Prof.^a Dr.^a La de Erandi Brandenburg (EST)

Laude Brandenburg

Prof. Dr. Alvorí Ahiert (UNIOESTE)

Ahiert

Prof.^a Dr.^a Marguit Carmem Goldmeyer (ISEI)

Marguit Goldmeyer

Dedico esta tese ao professor Remi Klein que me incentivou a dar continuidade aos meus estudos por meio do Doutorado. Infelizmente, Remi pode estar presente somente no início da orientação, pois teve que se ausentar de seu trabalho por motivos de saúde. Todavia, fui muito bem orientado pela professora Gisela Streck e sempre pude contar com a ajuda dos demais professores e das demais professoras do PPG, em especial à Doutora Laude Brandenburg que me orientou durante meu mestrado. Por isso, dedico esta tese também a elas.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, gostaria de agradecer à Rede Sinodal de Educação por ter me fornecido acesso aos escritos necessários para a análise desta pesquisa. Agradeço, de maneira muito especial, os gestores e as gestoras das escolas pesquisadas que prontamente se colocaram à disposição para colaborar com as entrevistas e com o acesso aos documentos. Sou grato também à mantenedora do Colégio Gaspar Silveira Martins e a minha Equipe Diretiva por terem apoiado a execução e a escrita do presente trabalho.

Meu muito obrigado!

A maior força de uma cidade é ter muitos cidadãos instruídos.

Martinho Lutero

RESUMO

A presente pesquisa trata sobre os princípios evangélico-luteranos da Rede Sinodal de Educação. Ao longo dos estudos, busca-se identificar como os princípios norteadores estão presentes nesses educandários a partir da confessionalidade luterana. Como metodologia, opta-se por utilizar o estudo de caso. Para tanto, são selecionadas três instituições filiadas à Rede Sinodal de Educação de portes diferentes, pequeno, médio e grande, localizadas na Região Centro, que abrange os vales dos rios Taquari e Rio Parto. Durante o estudo de caso, são analisados os escritos divulgados pela Rede Sinodal de Educação a respeito da temática e os projetos pedagógicos das três instituições e entrevistados os/as gestores desses educandários. A análise dos dados se deu com base em três pilares: a identidade, a gestão escolar e o projeto pedagógico. Percebe-se que os princípios evangélico-luteranos estão oriundos das ideias de Lutero sobre educação que foram trazidas pelos/as imigrantes alemães durante os séculos XIX e XX na região sul do Brasil. Esses princípios orientam um modo peculiar de gestão, baseada na autonomia de seus educandários, na descentralização dos processos e na participação comunitária. Além disso, essas instituições tem um projeto educacional diferenciado que visa à qualidade e à formação integral dos sujeitos e que é mercado pelas atividades complementares. No entanto, percebe-se que essas instituições necessitam manter a sua autoridade por meio da sua identidade e de seu projeto pedagógico e não mediante uma orientação mercantil. Por fim, o estudo conclui que todas entidades precisam ser embasadas por princípios que devem ser instituídos pela própria instituição, através da visão compartilhada das pessoas que dela fazem parte.

Palavras-chave: Princípios Evangélico-Luteranos. Educação. Gestão Educacional. Gestão Participativa. Projeto Pedagógico.

ABSTRACT

This research deals with the Evangelical-Lutheran principles of the Synodical Network of Education. Throughout the studies the quest was to identify how the guiding principles are present in these educational institutions based on the Lutheran confessionality. The methodology chosen was the use of a case study. For such, three institutions members of the Synodical Network of Education of different sizes, small, medium and large, were selected. These institutions are located in the Center Region which covers the valleys of the Taquari and the Rio Parto rivers. During the case study, the writings about the theme and the pedagogical projects of the three institutions divulged by the Synodical Network of Education were analyzed and the directors of these educational institutions were interviewed. The analysis of the data was carried out based on three pillars: identity, school management and the pedagogical project. One can perceive that the Evangelical-Lutheran principles originate from the ideas of Luther about education brought by the German immigrants during the 19th and 20th centuries in the southern region of Brazil. These principles guide a peculiar way of management based on the autonomy of the schools, on the decentralization of the processes and on community participation. Besides this, these institutions have a differentiated educational project which aims at quality and holistic formation of the subjects and is marked by complementary activities. However, one perceives that these institutions need to maintain their authority through their identity and their pedagogical project and not through a mercantile orientation. Finally, the study concludes that all the entities should be based on principles which should be instituted by the institution itself through the shared view of the people who are part of the vision.

Keywords: Evangelical-Lutheran Principles. Education. Educational Management. Participative Management. Pedagogical Project.

Sumário

1 INTRODUÇÃO	17
2 DE ESCOLAS COMUNITÁRIAS À REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO: UM PANORAMA HISTÓRICO DAS ESCOLAS EVANGÉLICO- LUTERANAS	31
2.1 O pensamento educacional de Lutero.....	33
2.2 Os primórdios da colonização e as primeiras escolas	36
2.3 O crescimento das escolas e a chegada dos professores e pastores da Alemanha	38
2.4 A nacionalização e o declínio das escolas comunitárias alemãs	41
2.5 A retomada da escola evangélico-luterana e nova realidade.....	43
2.5.1 <i>Do Centro de Diretores à Rede Sinodal de Educação: tentativas de união com base na história e na identidade</i>	45
2.5.2 <i>Uma nova realidade: manter a identidade em um novo mercado</i>	46
2.6 A existência da Rede Sinodal nos dias de hoje: a responsabilidade de luteranos com a educação	48
2.7 Princípios evangélico-luteranos: Os textos orientadores	50
2.7.1 <i>Institucional</i>	51
2.7.2 <i>Do conhecimento</i>	55
2.7.3 <i>Relações</i>	59
2.7.4 <i>Metodológica</i>	61
3 DA ADMINISTRAÇÃO À GESTÃO: PRINCÍPIOS PARA A CRIAÇÃO DE ESCOLAS QUE APRENDEM	65
3.1 As premissas da administração	66
3.1.1 <i>A condição social</i>	66
3.1.2 <i>A premissa da máquina</i>	69
3.1.3 <i>A premissa da qualidade</i>	70
3.3 Gestão versus administração	73
3.4 A gestão sistêmica e participativa	77
3.5 Uma visão compartilhada	81

3.6 Gestão escolar: uma organização que aprende.....	84
3.7 A gestão de pessoas	87
3.8 A gestão focada na autonomia	93
3.9 A gestão responsável	98
4 PROJETO PEDAGÓGICO: PRINCÍPIOS PARA UMA PEDAGOGIA EVANGÉLICO-LUTERANA	103
4.1 Lutero e os princípios	104
4.2 O papel da escola evangélico-luterana	112
4.3 Conhecimentos pertinentes à educação	122
4.4 A busca de uma metodologia para uma educação evangélico-luterana ...	129
5 CONCLUSÃO	139
REFERÊNCIAS	151
Relatório de pesquisa.....	157
Entrevista com o/a gestor/a da escola A.....	157
Entrevista com o/a gestor/a da escola B.....	160
Entrevista com o/a gestor/a da escola C	166

1 INTRODUÇÃO

Antes de iniciar o presente texto, gostaria de elaborar um curto relato a respeito de alguns aspectos da minha vida que acabaram orientando as minhas escolhas profissionais e acadêmicas. Desta forma, pretendo revelar o quanto essas experiências foram significativas para a escolha da temática desta pesquisa.

Minha família por parte de meu pai residiu durante várias décadas no interior de Salvador do Sul/RS numa localidade denominada Linha São João. Na época, o local possuía pouco mais de 500 habitantes que em sua grande maioria era descendente de imigrantes alemães luteranos. Já minha mãe, de origem familiar católica, ao casar-se com meu pai, passou a frequentar a pequena igreja evangélica da localidade. Lembro muito bem que, naquele tempo, as palavras “evangélico” e “luteranos”¹ eram praticamente sinônimos na linguagem das pessoas do local.

Foi nessa pequena localidade que iniciou minha vida escolar com 5 anos de idade no “pré” da pequena instituição de ensino multisseriada, denominada de Escola Estadual de Ensino Fundamental Arthur Weimer. O educandário tinha sido fundado na década de 1950 para educar os filhos e as filhas de descendentes alemães, oferecendo, desde então, ensino de “pré” até 4ª série do Ensino Fundamental.

Uma das principais características do local era a estreita relação existente entre igreja, escola, sociedade² e campo de futebol que abrangiam basicamente toda a vida comunitária. Embora a instituição de ensino pertencesse ao estado, todos os dias era rezado o Pai Nosso luterano e os alunos e as alunas eram responsáveis pelas celebrações de Natal que ocorriam na igreja, sendo conduzidas pelo pastor. Além do mais, eventos que reuniam essas quatro instituições citadas eram bastante frequentes.

Outra lembrança muito importante que tenho é da participação de minha família, em especial de meu pai e de meu avô, nas diretorias do CPM – Círculo de Pais e Professores – da escola e da sociedade. Lembro-me que, quando cursei a primeira série, uma professora formada em Ivoti teve a ideia de implementar aulas de música na escola. Para tanto, as crianças deveriam adquirir uma flauta-doce. Meu pai

¹ Ao decorrer do texto, a pesquisa volta a discutir a utilização desses dois termos, optando por usar, ao longo deste escrito, a terminologia “evangélico-luterana”.

² A “sociedade” era a denominação dada ao clube que possuía um pavilhão onde se ocorriam as festas da comunidade.

que, na época, realizava entregas em Novo Hamburgo, acabou adquirindo um instrumento para cada aluno e cada aluna da instituição.

Um outro fato muito marcante era o uso do dialeto alemão. Como a maioria dos estudantes era oriunda de famílias descendentes de imigrantes alemães, a língua mais falada era o dialeto e não o português. Durante os primeiros meses de aula, os alunos e as alunas eram proibidos de usar o dialeto e deviam rapidamente aprender a língua portuguesa para serem alfabetizados.

No ano de 1999, minha família mudou-se para a cidade de Harmonia/RS onde moravam meus avós paternos de origem católica. Naquela cidade, passei a cursar a 4ª série na Escola Estadual de Ensino Médio Jacob Hoff. Embora existissem diferenças significativas entre as duas escolas que frequentei até então, a vida comunitária e religiosa, ainda que com menos intensidade, estavam presentes por meio do CPM e da relação próxima com a igreja católica da cidade. Em épocas de páscoa e natal, os alunos e as alunas eram levados ao templo para uma meditação com o padre.

No final da 8ª série, minha família estava muito preocupada com a qualidade do Ensino Médio daquela escola que, naquele tempo, era apenas noturno. Ao ver uma apresentação artística do Instituto de Educação Ivoti em Salvador do Sul e conversar com o pastor da cidade, meu pai decidiu que eu deveria ir para a moradia escola em Ivoti.

A partir daquele momento, iniciaram minhas primeiras experiências na Rede Sinodal de Educação e no magistério. Essas vivências acabaram sendo definitivas para a minha vida profissional e acadêmica. Logo no primeiro ano do Ensino Médio, participei de diversos encontros do corpo discente da Rede Sinodal de Educação. Dentre eles, destacou-se o Encontro Nacional de Liderança Jovens, voltado para estudantes luteranos. No segundo ano, fui contemplado com uma bolsa de estudos de 4 meses para a cidade de Bremen na Alemanha. Nessa ocasião, fiquei hospedado em casa de famílias e assisti as aulas da 10ª classe. Já no último ano dessa etapa de ensino, consegui concluir meus estágios do curso e realizar provas de proficiência em Língua Alemã.

Foram as experiências no magistério e no alemão que me levaram a optar pela licenciatura em Letras: Português/Alemão no Instituto de Formação de Professores em Língua Alemã – IFPLA, que, na época, funcionava em parceria com a Universidade do Rio dos Sinos – Unisinos.

Nos dois últimos anos de curso superior, lecionei a disciplina de Língua Alemã nas escolas municipais de Harmonia. Ao mesmo tempo, pude participar novamente de intercâmbios para o país europeu e realizar provas de proficiências mais avançadas.

Essas experiências profissionais e no exterior e minha proficiência linguística foram determinantes para que, em 2015, eu iniciasse meus trabalhos no Colégio Pastor Dohms de Porto Alegre/RS. Nessa instituição, pude ter diversos diálogos com diretores e diretoras e coordenadores e coordenadoras que acabaram despertando em mim o interesse pela gestão escolar.

Embora eu já tivesse, ao longo da minha vida escolar e profissional, experiências com a gestão seja na presidência de um grêmio estudantil, numa associação de professores ou mesmo no auxílio a uma direção, foi na função de diretor que pude realmente vivenciar como a gestão se dá. No final de 2014, recebi o convite da Rede Sinodal para participar de processos de seleção de diretor escolar. No mês de novembro daquele mesmo ano fui chamado pela Associação Escolar Gaspar Silveira Martins para assumir a direção escolar do Colégio Gaspar onde atuo na gestão até o momento.

Com o intuito de conhecer mais essa área e desenvolver pesquisas para aprimorá-la, participei do Curso para Coordenadores Pedagógicos da Rede Sinodal de Educação e realizei o mestrado acadêmico em Teologia nas Faculdades EST nos anos de 2012 e 2013. Durante o mestrado pude, por meio da análise dos escritos divulgados pela Rede Sinodal de Educação a respeito da gestão escolar, compreender melhor como se dá o processo de gerir uma instituição de ensino, em especial das escolas evangélico-luteranas

Esta tese é, no fundo, uma continuação mais aprofundada e, ao mesmo tempo, mais ampla da pesquisa de mestrado, pois trata sobre os princípios norteadores das escolas evangélico-luteranas filiadas à Rede Sinodal de Educação. Para poder realizar um estudo de caso, o presente trabalho optou por focar as entrevistas e a análise dos projetos pedagógicos das instituições vinculadas à Rede que formam a Região Centro, localizada nos Vales do Taquari e do Rio Pardo do estado do Rio Grande do Sul.

Antes mesmo de iniciar qualquer pesquisa, foi possível constatar que os princípios evangélico-luteranos estiveram presentes na trajetória histórica das escolas da Rede Sinodal de Educação. A criação desses educandários ocorreu com base no

pensamento de Lutero, que insistia na fundação e na manutenção de estabelecimentos de ensino. Essa ideia foi trazida pelos imigrantes protestantes no início do século XIX para o Brasil e tornou-se o embrião que resultou nas instituições filiadas atualmente à Rede Sinodal de Educação.

Desde a concepção das primeiras escolas até os dias de hoje, muitas mudanças ocorreram. Dentre as diferentes transformações foi importante para esta pesquisa levar em conta aquelas ocorridas nas décadas de 1980 e 1990. Nesse período, houve um afastamento entre Igreja e suas comunidades (Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil) e mantenedoras e suas escolas comunitárias. Esse distanciamento levou, de certa forma, a uma crise de identidade. O papel inicial dos educandários perdeu sua consistência. Para Alvorí Ahlert, as escolas sofreram um processo de privatização e passaram a atender as elites de seu entorno social.³ Dessa forma, elas perderam o foco que estava em prestar uma educação aos membros das comunidades luteranas.

A partir do ano de 2000, essas instituições começam a olhar novamente para a questão de sua identidade. Esse fato torna-se perceptível com o surgimento de publicações da Rede Sinodal de Educação e demais estudos que tratam sobre a educação evangélico-luterana em escolas da Rede. Dentre os textos publicados, vale destacar os *Textos Orientadores para a Educação Evangélico-Luterana*, de 2005, as pesquisas de Alvorí Ahlert, *Educação, ética e cidadania: referenciais para as escolas da Rede Sinodal de Educação* (2004), de Gisela I. W. Streck, *Escola Comunitária: fundamentos e identidade* (2005), de Marguit C. Goldmeyer, *Teias de saberes nas redes de relações: educação nas escolas sinodais* (2008) e de Joni R. Schneider, *Escola comunitária: trama entre sujeitos e instituições* (2008).

Embora essas pesquisas sempre tenham tratado, de alguma forma, sobre os princípios que fundamentam o papel das escolas sinodais na perspectiva evangélico-luterana, nenhuma delas se propôs a ir a campo e estudar o pensamento dos gestores e das gestoras, que são os maiores responsáveis pelo norteamento do modo de ser e de fazer a escola.

O diferencial do presente estudo está em aprofundar a discussão dos princípios evangélico-luteranos que orientam a gestão escolar com base na fala de gestores/as dessas instituições e verificar como eles interferem na concepção do projeto

³ AHLERT, Alvorí. *Educação, ética e cidadania: referenciais para as escolas da Rede Sinodal de Educação*. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2004. p. 6.

pedagógico da instituição. Dessa forma, pretendeu-se trazer subsídios para um questionamento mais profundo sobre a própria identidade dessas instituições no momento atual e assim auxiliar a Rede Sinodal de Educação e suas instituições filiadas no planejamento da continuidade de seus trabalhos e na compreensão de sua identidade.

Ao mesmo tempo, esta pesquisa acredita que, de alguma forma ou de outra, esses princípios também podem ser úteis para a escola pública, pois o estudo aborda questões abrangentes sobre educação e gestão, não limitadas ao contexto da instituição privada.

Vale salientar também que, na dissertação de mestrado sobre a gestão na Rede Sinodal de Educação, percebeu-se em várias ocasiões o uso do termo princípios. Em alguns momentos, eles apareciam como luteranos, em outros evangélicos, mas o uso da terminologia “evangélico-luterano” foi mais recorrente para descrever aquilo que é pertinente às escolas filiadas à Rede Sinodal de Educação.

Muito provavelmente, o termo “evangélico-luterano” parece como uma maneira de diferenciar as escolas vinculadas à IECLB – Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil – e a IELB – Igreja Evangélica Luterana do Brasil. Percebe-se que o termo “luterano” ficou fortemente vinculado à IELB devido à ULBRA – Universidade Luterana do Brasil. Todavia, nota-se que a palavra “evangélico”, embora já tenha denominado muitas escolas ligadas à Rede Sinodal de Educação, está associada a um cunho religioso muito forte que, nos últimos anos, expandiu-se de forma significativa pelo Brasil, incluindo o meio político.⁴ Em todos os casos, é apropriado dizer que o termo “evangélico-luterano” foi se tornando apropriado para descrever aquilo que é pertinente às 51 instituições vinculadas à Rede Sinodal de Educação.

Antes de iniciar o estudo, foi necessário tentar estabelecer o que, na concepção da atual pesquisa, são “princípios”. Inicialmente, o termo não foi de fácil definição, pois percebeu-se que ele é utilizado em vários contextos e cada qual possui a sua ótica. Dentre as diferentes concepções, concluiu-se que os princípios são mandamentos nucleares de um determinado sistema.⁵ Em todos os casos, eles adquirem três funções. Num primeiro momento, eles fornecem a base para a elaboração de normas.

⁴ Atualmente, fala-se muito da “bancada evangélica” presente de forma significativa no Congresso Nacional

⁵ ROTHERNBURG, Walter Claudius. *Princípios constitucionais*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2003. p. 44 – 45.

Ao mesmo tempo, servem para esclarecer quando não há concordância entre as normas ou mesmo lacunas. No entanto, a função que parece mais importante é que os princípios são capazes de fundamentar uma identidade com coerência. Dessa maneira, pode-se entender que eles antecedem as próprias leis e acabam oferecendo a base sólida na qual a organização pode se construir. É importante salientar que, durante a presente pesquisa, deparou-se com o uso do termo “valores” que, no entender do presente estudo, representam um sinônimo de princípios.

Com base nessa compreensão do conceito citada acima, a pesquisa buscou identificar quais são os princípios que norteiam a gestão das escolas da Rede Sinodal de Educação a partir da confessionalidade luterana. Para tanto, foram traçados quatro objetivos específicos.

O primeiro deles está em estabelecer um panorama histórico da organização das escolas da Rede Sinodal de Educação para perceber como os princípios evangélico-luteranos estão presentes ao longo da trajetória das instituições e se eles permanecem imutáveis ou não.

Um segundo objetivo é identificar, de forma mais específica, quais são os princípios que orientam a gestão das escolas pesquisadas filiadas à Rede Sinodal de Educação e localizadas nos vales dos rios Taquari e Rio Pardo, comparando-os com os princípios divulgados pelos Textos Orientadores para uma Educação Evangélico-Luterana.

Ao mesmo tempo, pretende-se averiguar como os princípios norteadores aparecem no tipo de gestão escolar de cada educandário, observando semelhanças e diferenças entre instituições de porte pequeno, médio e grande, conforme seu número de alunos e de alunas.

Por fim, a presente pesquisa também quer verificar como os princípios norteadores da gestão escolar interferem na concepção do projeto pedagógico⁶ dessas instituições.

Para orientar o estudo, traçou-se inicialmente uma série de perguntas pertinentes à temática: Quais foram as ideias que nortearam a fundação e a manutenção de escolas? Como se deu a relação entre Igreja e escola ao longo dos anos? Como a Teologia influenciou e vem influenciando a educação nas escolas

⁶ Esta pesquisa opta por utilizar tanto o termo “projeto pedagógico” quanto a terminologia “projeto político-pedagógico”, pois os dois conceitos são usados com o mesmo significado nas escolas pesquisadas e no referencial teórico.

sinodais? Por que a Igreja e a Rede Sinodal se propuseram a elaborar os princípios para a educação evangélico-luterana? Quais são esses princípios? Como eles se apresentam nos documentos da Igreja e da escola? De que forma eles se refletem na gestão e no cotidiano escolar? Eles podem contribuir para uma educação pública? De que forma? Neste sentido, estrutura-se a seguinte problemática para esta pesquisa: Como os princípios evangélico-luteranos estão presentes na gestão escolar das escolas da Rede Sinodal de Educação?

Para que se possam atingir os objetivos dessa pesquisa e, conseqüentemente, responder aos questionamentos acima colocados, optou-se por utilizar o Estudo de Caso. Essa metodologia já é bastante difundida nas áreas da medicina, da psicanálise e do serviço social e objetiva estudar um caso, na maioria das vezes, problemático para oferecer diagnóstico, tratamento ou acompanhamento.⁷

Na educação, o início dessa metodologia se remete às décadas de 1960 e 1970 e tratava sobre o estudo descritivo de uma unidade, podendo ser ela a escola, um professor, uma professora, uma turma, um grupo de alunos e de alunas. Uma das críticas desse método, levantada na época, era a limitação desses estudos que se reduziam a um ponto específico, com recortes bem restritos e superficiais da realidade e que, muitas vezes, não eram confrontados com o contexto em que foram produzidos.⁸

No entanto, essa escolha metodológica pode ser muito útil quando as perguntas básicas da pesquisa forem do tipo “como” e “por que”.⁹ Dessa forma, a metodologia ajuda a compreender fenômenos organizacionais complexos, permitindo “[...] uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real” – como processos organizacionais e administrativos.¹⁰ Além disso, no contexto da presente pesquisa, o caso a ser estudado é representado pelo grupo de gestores das escolas.

A decisão de realizar um estudo de caso está muito mais relacionada a questões epistemológicas do que metodológicas, pois não existe uma metodologia de investigação específica que pode ser relacionada ao estudo de caso. O pesquisador usufrui de uma liberdade na utilização das ferramentas que melhor se adequarem ao

⁷ ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. p. 13.

⁸ ANDRÉ, 2005, p. 14.

⁹ YIN, Robert K.. *Estudo de caso: planejamento e método*. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 19.

¹⁰ YIN, 2005, p. 20.

objeto pesquisado. No caso da presente pesquisa de caráter qualitativo, serão utilizadas a análise de conteúdo e a entrevista.

Para contextualizar este estudo, pretende-se realizar inicialmente uma análise de conteúdo sobre escritos divulgados pela Rede Sinodal de Educação, trabalhos acadêmicos pertinentes ao tema e documentos orientadores das escolas pesquisadas, como o Regimento Interno e projeto pedagógico. É importante salientar que esses dois últimos documentos foram consultados e analisados com base nas mesmas três categorias das entrevistas: identidade, gestão escolar e projeto pedagógico.

Levando-se em conta que atualmente a Rede Sinodal de Educação possui 51 escolas filiadas sendo que algumas contam com mais unidades de ensino, a realização de entrevistas com gestores e gestoras de todas as instituições foi considerada inviável. Além do mais, uma amostragem reduzida desses educandários já é o suficiente para atingir o objetivo da pesquisa.

Diante disso, optou-se por entrevistar os diretores, as diretoras, de três instituições de porte diferente localizadas na Região Centro¹¹ – Vale do Taquari e Rio Pardo. Como critério de escolha foi decidido realizar as entrevistas em uma escola grande (acima de 1000 alunos), outra média (de 500 a 1000 alunos) e uma terceira com menos de 500 alunos, considerada por essa pesquisa como um educandário de pequeno porte. Para manter o sigilo dos entrevistados e das respectivas instituições, denominaram-se as escolas em A – escola de grande porte; B – escola de médio porte e C – escola de pequeno porte. É importante salientar que, no final do estudo, os resultados serão informados para as escolas pesquisadas e para a própria Rede Sinodal de Educação.

As entrevistas¹² com os gestores e com as gestoras foram divididas em três categorias de análise que contemplam o objetivo da pesquisa. Foram realizadas perguntas sobre a identidade confessional, sobre a gestão e sobre o projeto pedagógico:

(IDENTIDADE)

1. O que diferencia a sua escola das demais escolas da sua cidade?

¹¹ Na Rede Sinodal de Educação, existem os segmentos regionais – Região Setentrional (Santa Catarina), Região Missões (Noroeste do Rio Grande do Sul), Região Meridional (Municípios que fazem parte da Grande Porto Alegre e proximidades) e Região Centro (Vales do Taquari e Rio Pardo). Cada região conta com um coordenador e realiza e realiza eventos próprios.

¹² A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdades EST.

2. O que aproxima a sua instituição das outras escolas filiadas à Rede Sinodal de Educação?

3. Como a confessionalidade evangélico-luterana se faz presente na instituição?

(GESTÃO ESCOLAR)

4. Quais são as principais atribuições da Direção em sua escola?

5. Como você caracterizaria a gestão escolar em sua instituição?

6. De que forma outras entidades como Associação de Pais e Mestres, Conselho Escolar, Mantenedora e a comunidade de fé influenciam na gestão da escola?

(PROJETO PEDAGÓGICO)

7. Quais são as concepções que norteiam o projeto pedagógico de sua instituição?

8. Quais são as peculiaridades da organização pedagógica e curricular de sua escola?

9. Qual é a política de sua escola em relação à formação continuada do corpo docente e administrativo?

Ao longo desse estudo, a pesquisa propôs-se a confrontar as falas dos gestores e das gestoras com o referencial teórico utilizado e com os resultados da análise de conteúdo. Esperou-se com isso poder averiguar como são concebidos os princípios evangélico-luteranos na gestão escolar e no projeto pedagógico dessas instituições.

Todavia, antes do início dos estudos, foram lançadas algumas hipóteses que, de alguma forma, poderiam responder aos questionamentos da pesquisa e que, ao longo do trabalho foram sendo confirmadas ou não.

Primeiramente, a pesquisa supôs que mesmo sendo de porte diferente as escolas pesquisadas filiadas à Rede Sinodal de Educação teriam uma formação histórica semelhante e, como consequência, apresentariam concepções parecidas que guiam a sua trajetória.

Ao mesmo tempo, pensou-se que poderiam existir princípios em comum nessas instituições herdados das concepções teológicas e da necessidade de adequação aos diferentes contextos que orientam a sua gestão e que identificam a instituição como uma escola evangélico-luterana.

Além disso, acreditou-se que os princípios norteadores presentes nos escritos divulgados pela Rede Sinodal de Educação nem sempre são aqueles que orientam os processos de gestão e que, em alguns casos, são determinados por fatores que permeiam o contexto social e econômico da instituição.

Por fim, espera-se que existam aspectos extremamente relevantes nos princípios capazes de enriquecer a finalidade pedagógica das escolas filiadas à Rede Sinodal de Educação e que podem, de alguma forma, orientar as instituições de ensino não só privadas, mas também públicas.

Para tentar comprovar essas hipóteses, a pesquisa optou por apresentar o referencial teórico, os dados das entrevistas e dos escritos divulgados pela Rede Sinodal de Educação e a análise dessas informações no transcorrer de todo o texto. O intuito é realizar uma escrita não fragmentada, mas conectada e em sintonia com o objeto do presente estudo.

A divisão dos próximos três capítulos se deu com base na categorização dos dados das entrevistas. Dessa maneira, os capítulos foram intitulados de “De escolas comunitárias à Rede Sinodal de Educação: um panorama histórico das escolas evangélico-luteranas”, “Da administração à gestão: princípios para uma escola que aprende” e “Projeto Pedagógico: princípios para uma pedagogia evangélico-luterana”.

No primeiro capítulo, é abordada a questão da identidade das escolas evangélico-luteranas. Para tanto, esta etapa abrange o pensamento de Lutero sobre educação, a história das escolas evangélico-luteranas e os princípios dessas instituições.

Primeiramente, o capítulo busca demonstrar quais foram os pensamentos de Lutero que estão relacionados à educação, em especial, aqueles que dizem respeito à criação e à manutenção de escola. Além do mais, o texto tenta enfatizar quais aspectos desses pensamentos acabaram sendo definitivos para manter viva nos/as imigrantes alemães e ideia de fundar e sustentar educandários no Brasil. Para tanto, relaciona-se o pensamento luterano com o contexto brasileiro, por meio de um panorama histórico das escolas. Vale salientar que não se trata de uma pesquisa histórica, mas sim de recortes da trajetória que, de alguma forma, acabaram sendo definitivos para a definição de princípios institucionais.

Nesse capítulo, procura-se compreender a caminhada histórica desses educandários e a dinâmica pela qual passaram os princípios que norteiam as escolas evangélico-luteranas. Para tanto, propõem-se uma divisão em cinco fases: os primórdios da colonização e as primeiras escolas, o crescimento das escolas e a chegada dos professores e pastores da Alemanha, a nacionalização e o declínio das escolas comunitárias alemãs, a retomada da escola evangélico-luterana e a nova realidade e a Rede Sinodal de Educação nos dias de hoje.

No fim deste capítulo, são apresentados os princípios evangélico-luteranos com base na Política Educacional da IECLB e dos Princípios Pedagógicos da Rede Sinodal de Educação. Durante toda a tese, é respeitada uma divisão proposta pelos Textos Orientadores para uma Educação Evangélico-Luterana em quatro dimensões: institucional, do conhecimento, relacional e pedagógica.

A escrita deste primeiro capítulo é realizada com base em uma pesquisa bibliográfica de textos divulgados pela Rede Sinodal de Educação e de referenciais teóricos que relatam a história desses educandários e o pensamento de Lutero a respeito de educação. Ao longo do texto, o referencial é confrontado com as falas dos gestores e das gestoras entrevistadas.

O segundo capítulo é o que mais se relaciona com a dissertação escrita pelo pesquisador, pois foca basicamente em aspectos referentes à gestão escolar das escolas vinculadas à Rede Sinodal de Educação. Contudo, diferente da dissertação, essa parte abrange também os dados e a análise das pesquisas de campo.

No início, o capítulo trata da questão da administração, trazendo aspectos relevantes para a constituição do conceito. Ao abordar um breve panorama histórico da temática, percebe-se que a administração surge quando aparecem as primeiras grandes organizações no século XX. Essas entidades passaram a ser administradas por um modelo autoritário e hierárquico como no exército que, até então, era a única instância que precisava organizar um número significativo de pessoas em vista de um objetivo em comum. Na falta de precedentes, utilizou-se o modelo militar como referência para a administração.

Um outro aspecto significativo para a administração foi o pensamento mecanicista. A visão da máquina como modelo perfeito de funcionamento tem suas origens em Descartes e Newton e outros cientistas do século XVII e constitui-se como a base do pensamento científico dos séculos seguintes, influenciando não somente a maneira como se concebia o conhecimento, mas também como se percebia o mundo. Esses pensadores acreditam que tudo poderia ser estudado, previsto e controlado como uma máquina, inclusive as organizações. Ao longo do texto, há referências de como a gestão escolar e o próprio funcionamento da escola se dão com base no modelo mecanicista.

Além disso, o capítulo enfatiza a ideia da qualidade total oriunda do modelo de produção japonês da década de 1970. De acordo com essa premissa, as

organizações deveriam orientar seus processos de maneira eficiente e eficaz para garantir a satisfação do consumidor.

No entanto, o texto revela que a escola usufrui de uma responsabilidade social única e que, portanto, deve adotar um outro tipo de administração. Nesse sentido, surge o conceito de gestão escolar numa tentativa de superar as ideias tradicionais limitadas da administração. Diante dessa nova perspectiva, pretende-se enfatizar um modelo de gestão democrático e participativo mais horizontal e sistêmico.

É com base na ideia de pensamento sistêmico que a pesquisa acaba abordando de forma mais significativa os princípios evangélico-luteranos que aparecem tanto nos escritos divulgados pela Rede Sinodal de Educação quanto nas entrevistas com os gestores. Com base nessas concepções, é possível afirmar que as escolas devem buscar um modelo de gestão aprendente que visa melhorar constantemente a organização por meio da reflexão contínua de suas ações por parte das pessoas envolvidas.

Já o último capítulo trata daquilo que é considerado o aspecto mais importante de qualquer escola, seu projeto pedagógico. Esse projeto aborda a instituição de ensino como um todo e está fundamentado em princípios, portanto, ele é imprescindível para essa pesquisa.

Num primeiro momento, o capítulo retoma o pensamento de Lutero, buscando traçar os princípios defendidos por ele para a educação. Entre os aspectos que merecem destaque, estão a concepção cristã da escola. De acordo com os Textos Orientadores para uma Educação Evangélico-Luterana e com demais escritos divulgados pela Rede Sinodal de Educação, percebe-se que a escola evangélico-luterana deve buscar uma inter-relação adequada entre os aspectos teológicos e pedagógicos.

Numa segunda etapa, o texto aborda o papel da escola evangélico-luterana. Para a pesquisa, a instituição de ensino deve se constituir uma esfera entre a família e a sociedade, desenvolvendo a pessoa não só em seus aspectos acadêmicos, mas visando à formação para a cidadania. Para tanto, a escola necessita usufruir de sua autoridade como um lugar de formação humana.

Diante dessa perspectiva, abordam-se também os conhecimentos pertinentes à escola evangélico-luterana. Nesse sentido, questiona-se o modelo tradicional de educação que, para atender as demandas do mercado, foca nas avaliações externas, implementando um modelo fragmentado de conhecimento com alta carga horária de

aula. Todavia, o texto enfatiza que as escolas pesquisadas têm na oferta de atividades complementares a capacidade de oferecer um currículo diversificado que foque no desenvolvimento das capacidades individuais de cada estudante.

Por fim, o capítulo discute as metodologias de ensino proposta nos escritos divulgados pela Rede Sinodal de Educação. Para a presente pesquisa, o grande diferencial da educação de qualidade pode estar na forma de como o conhecimento é concebido e na maneira como ele é trabalho junto aos alunos e às alunas.

No final da presente tese, são retomadas as hipóteses e, à medida que elas são confrontadas com os dados da pesquisa, ousa-se sugerir princípios que podem ser úteis para a Igreja discutir assuntos educacionais e, principalmente, para as discussões da Rede Sinodal de Educação e de suas escolas filiadas. Além disso, acredita-se que muitos deles são pertinentes à escola pública, pois tratam diretamente de temáticas relacionadas à educação. No entanto, o que parece ser mais útil a qualquer organização é a ideia de se ter princípios claros capazes de fundamentar e orientar seu modo de ser e de agir.

2 DE ESCOLAS COMUNITÁRIAS À REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO: UM PANORAMA HISTÓRICO DAS ESCOLAS EVANGÉLICO- LUTERANAS

Para que se possa compreender melhor os princípios que norteiam a gestão e o cotidiano das escolas evangélico-luteranas, é necessário verificar quais os aspectos históricos que foram decisivos tanto nos processos de implementação quanto naqueles que derem continuidade e transformaram a forma de ser dessas instituições ao longo de sua existência no contexto brasileiro.

Ao mesmo tempo, o presente capítulo busca, ao longo do texto, traçar a relação dessas implicações históricas na formação da identidade dos educandários pesquisados, visto que, como a própria Rede Sinodal de Educação argumenta, essas instituições estão ligadas pelos princípios norteadores e pela sua formação histórica nas comunidades de fé.¹³

De maneira geral, sabe-se que existe entre os luteranos e as luteranas uma relação muito grande entre Igreja e escola. A própria proximidade das construções do templo e do educandário já demonstra isso. No entanto, não é somente a localização geográfica que sustenta essa relação. Ela é fruto de uma tradição trazida pelos imigrantes alemães a partir do início do século XIX para o sul do Brasil.

Durante o período de colonização, os/as imigrantes luteranos/as trouxeram consigo uma base teológica e confessional que sustentava a relação da Igreja com a educação. Na Reforma Luterana, houve uma tentativa de “recuperar a Palavra como um elemento dinâmico e criativo”¹⁴. Em Lutero, o retorno à palavra apresentou-se em diferentes formas. Pode-se citar como exemplos, a valorização da leitura e da interpretação da Bíblia, o acesso a obras como o “Catecismo Menor”¹⁵ e a própria capacidade da pessoa poder refletir sobre suas palavras de acordo com o Sacerdócio Universal de Todos os Crentes¹⁶. Para Martim Lutero, a educação é “uma causa séria

¹³ FLECK, Dorival A. *Entidades Mantenedoras*: Manual. São Leopoldo: Rede Sinodal de Educação, 2010. p. 55.

¹⁴ STRECK, Danilo R. *Educação e Igrejas no Brasil*: um ensaio ecumênico. São Leopoldo: Editora Sinodal, 1995. p. 27.

¹⁵ O Catecismo Menor foi escrito por Martim Lutero no ano de 1529 para a educação de crianças. Ele trata sobre os Dez Mandamentos, o Credo Apostólico, o Pai Nosso, o Sacramento do Batismo, o Sacramento da Santa Ceia e o Ofício das Chaves.

¹⁶ Sacerdócio Universal de Todos os Crentes é um dos conceitos fundamentais do protestantismo. Ele afirma que todos os cristãos batizados são crentes e espirituais na visão de Deus.

e importante”, sendo que a tarefa de educar os filhos e as filhas constitui-se na “razão principal da existência de um pai e de uma mãe”¹⁷.

Vale ressaltar que a preocupação com a questão educacional não se restringe somente aos lares. Em seu escrito “Aos conselhos de todas as cidades alemãs para que criem e mantenham escolas”, de 1524, Martim Lutero afirma o dever do poder público de criar e manter educandários.

Ao chegarem nas regiões do sul do Brasil, os/as imigrantes alemães já estavam bastante acostumados com um sistema de ensino público que garantia a escolarização mínima de crianças e jovens no seu país de origem. No entanto, no Brasil do século XIX, não havia qualquer sistema de ensino que pudesse atender as necessidades educacionais desses imigrantes.

Logo esses imigrantes perceberam que se quisessem que seus filhos e suas filhas fossem alfabetizados deveriam por conta própria criar e manter escolas. Dessa forma, surgiram então as primeiras escolas comunitárias confessionais evangélico-luteranas, criadas e mantidas pela própria comunidade de imigrantes.

Desde a chegada desses imigrantes, passaram quase 190 anos e algumas dessas instituições educacionais fundadas por eles ainda existem. É claro que elas se apresentam atualmente de forma bem distinta devido a inúmeros fatores. Ao longo de sua trajetória histórica, elas precisaram adequar-se ao contexto nacional. Devido a diferentes fatores, muitas delas perderam seu vínculo comunitário, foram entregues ao poder público, tiveram suas atividades encerradas ou tornaram-se entidades privadas na forma da lei.

As instituições privadas remanescentes são resultado de um processo de adaptação e adequação desses educandários no cenário brasileiro e constituem atualmente uma “rede” de escolas, denominada Rede Sinodal de Educação. É por meio dessa Rede que elas compartilham a sua história e seus princípios pedagógicos evangélico-luteranos.

Esses princípios que as unem atualmente não são estáticos e, muito menos, definidos de forma única vertical. Eles foram formados num processo de construção dinâmico influenciado pela ação das pessoas nos diferentes momentos históricos.

¹⁷ LUTERO, Martinho. Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs. Trad. Ilson Kayser. In: *Obras selecionadas: Ética: fundamentos, oração, sexualidade, educação, economia*. São Leopoldo/Porto Alegre: Sinodal/Concórdia, 1995. p. 307.

O propósito do presente capítulo é demonstrar primeiramente quais são os pensamentos de Lutero que contribuíram para a educação e que foram decisivos para manter viva nos imigrantes alemães que desembarcaram aqui no Brasil a necessidade de criar e manter educandários. Em seguida, o texto procurará descrever um panorama histórico que demonstra a trajetória das escolas criadas por esses imigrantes desde sua fundação até o momento atual no país e, junto a isso, a dinâmica pela qual passam os princípios que norteiam a escola evangélico-luterana.

Para que se possa melhor compreender a caminhada histórica desses educandários, propõe-se uma divisão em cinco fases: os primórdios da colonização e as primeiras escolas, o crescimento das escolas e a chegada dos professores e pastores da Alemanha, a nacionalização e o declínio das escolas comunitárias alemãs, a retomada da escola evangélico-luterana e a nova realidade e a Rede Sinodal nos dias de hoje.

A escrita desta parte da tese se deu com base numa pesquisa bibliográfica de escritos divulgados pela Rede Sinodal de Educação juntamente com o referencial teórico que trata da história de formação das escolas comunitárias evangélico-luteranas no sul do Brasil. Além disso, ao longo do texto, estão presentes parte dos dados coletados nas três entrevistas. Ao fim desta primeira etapa, constam os princípios que compõem a identidade das instituições pesquisadas divulgados pela Rede Sinodal de Educação em comparação com os dados das entrevistas.

2.1 O PENSAMENTO EDUCACIONAL DE LUTERO

A crítica que Lutero fez à Igreja estendeu-se também a outros setores da sociedade, incluindo a educação. Na Idade Média, o sistema educacional estava vinculado aos mosteiros e aos conventos. Esse modelo de ensino não satisfazia mais as necessidades daquele tempo. A formação para o clero da Igreja medieval não exercia mais prestígio social e as novas realidades que, anos depois, forma a base para a Idade Moderna exigiam uma nova formação.

Para Martim Lutero, o novo contexto exigia uma nova educação que deveria atender às demandas da época. Era preciso haver pessoas capacitadas para gerenciar questões relacionadas à nova realidade política, econômica, social e eclesial.

Com relação à educação, existem dois escritos de Lutero que tratam sobre o tema: “Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs”, de 1524, e “Uma prédica para que se mandem os filhos à escola”, de 1530. O primeiro texto trata de questões mais pragmáticas sobre a temática. Já o segundo contém basicamente as mesmas ideias e foca no dever de as famílias enviarem seus filhos e suas filhas para escola.

Em seus escritos, um dos principais motivos apresentados pelo reformador para que as pessoas se empenhem na promoção da educação para crianças e jovens é que educar filhos e filhas é um mandamento de Deus, revelado nos textos da Sagrada Escritura e no 4º mandamento¹⁸. Negar a educação é um pecado merecedor de castigo de Deus: “Em minha opinião, nenhum pecado exterior pesa tanto sobre o mundo perante Deus e nenhum merece maior castigo do que justamente o pecado que cometemos contra as crianças, quando não as educamos”.¹⁹

Nesse contexto, as autoridades municipais seriam corresponsáveis juntamente com as famílias pela educação das crianças. Lutero justifica a responsabilidade do poder público pela educação, afirmando que as famílias ou são negligentes com a tarefa de educar, ou não possuem capacidade para tal ou não tem tempo hábil para fazê-lo.

De acordo com Martin Lutero, a tarefa de educar deve ser levada muito a sério pelas autoridades municipais: “Por isso certamente será de competência do conselho e das autoridades dedicar maior cuidado e o máximo empenho à juventude. A eles, como curadores, foram confiados os bens, a honra, corpo e vida de toda a cidade”²⁰.

Ele continua seu argumento, dizendo que a maior riqueza de uma grande cidade não está em seus tesouros, suas fortificações, mas “[...] quando possui muitos homens bem instruídos, muitos cidadãos bem ajuizados, honestos e bem educados”²¹.

Para Lutero, a educação e, principalmente, o ensino das línguas seria imprescindível para que se pudesse preservar o Evangelho, pois é necessário que a Palavra de Deus seja interpretada sem distorções e nem abusos.

¹⁸ STRECK, Gisela I. W. *Escola Comunitária: fundamentos e identidade*. São Leopoldo: Sinodal, 2005. p. 48.

¹⁹ LUTERO, 1995, p. 307.

²⁰ LUTERO, 1995, p. 309.

²¹ LUTERO, 1995, p. 309.

A partir de seus escritos sobre educação, Lutero demonstra também uma preocupação com o regime secular que necessita de pessoas qualificadas para que possam administrar com responsabilidade as questões sociais pertinentes na época.²² É a partir da doutrina dos dois reinos que talvez possa ser possível encontrar subsídios que auxiliem a entender o que fundamenta a criação e manutenção de escolas de acordo com uma perspectiva evangélico-luterana.

Ao discutir Lutero e educação, Streck aponta para a contribuição da “doutrina dos dois reinos²³”. Para Lutero, existem duas formas de Deus agir no mundo: por meio do reino secular ou temporal e por meio do reino espiritual.

O reino secular atua na esfera temporal e é responsável pela relação do ser humano consigo mesmo, com o seu próximo e com o mundo em que vive. Nesse reino, Deus confere às pessoas aptidões, instrumentos e diferentes liberdades para que possam atuar com responsabilidade.²⁴

A segunda esfera de atuação de Deus é o reino espiritual. Nela a pessoa é liberta do pecado e dos poderes do mal mediante a ação de Deus por meio do Espírito Santo. O ser humano pode aceitar essa dádiva de Deus, o seu perdão e a libertação dos pecados por meio de Cristo ou ser guiado para o mal, afastando-se de Deus.²⁵

Para Lutero, nessas duas formas de agir no mundo Deus utiliza as instituições, a Igreja, o Estado e a economia. Mesmo tendo funções diferentes, elas têm um objetivo em comum: servir à vontade de Deus.²⁶

Levando-se em consideração a doutrina dos dois reinos, é possível afirmar que também a escola é uma instituição do reino secular que deve ser usada pelas pessoas para promover a vontade divina. Para Streck,

[...] a educação tem a função de preparar as pessoas moralmente para desempenharem sua tarefa no mundo e educa-las cristãmente, possibilitando o contato com a Palavra e o culto a Deus. A educação não tem a função de converter pessoas à fé, mas dar espaço para mostrar ao ser humano como Deus age, por meio da sua palavra.²⁷

A tarefa de educar é uma responsabilidade confiada por Deus às pessoas. A escola é considerada um espaço público, criado e mantido pelo estado e regido por

²² STRECK, 2005, p. 50.

²³ Na época de Lutero, o conceito de “reino” tinha dois significados: como um espaço geográfico delimitado e como um exercício de poder/governo.

²⁴ STRECK, 2005, p. 33.

²⁵ STRECK, 2005, p. 33.

²⁶ STRECK, 2005, p. 34.

²⁷ STRECK, 2005, p. 60.

suas normas e leis. A educação não salva. Quem salva é o evangelho, mas é pela educação que se pode chegar ao evangelho.

De acordo com essa ideia, Lutero defende que a educação é um dever do poder público e, por isso, ele incumbe às autoridades municipais a tarefa de criar e manter escolas. Ao mesmo tempo, ele afirma junto aos pais a obrigatoriedade para que eles enviem seus filhos e suas filhas às escolas. Dessa maneira, Martim Lutero acaba instituindo a universalização da escola pública e a ideia da obrigatoriedade escolar que, posteriormente, seria adotada pelos estados modernos.

Esse pensamento também vai orientar o surgimento das escolas comunitárias evangélico-luteranas no início do século XIX nas áreas do sul do Brasil colonizadas por imigrantes alemães. Para os/as imigrantes luteranos/as, a garantia de educação para crianças e jovens é a responsabilidade da pessoa no mundo secular.

2.2 OS PRIMÓRDIOS DA COLONIZAÇÃO E AS PRIMEIRAS ESCOLAS

No ano de 1824, desembarcam no Brasil as primeiras famílias de imigrantes alemães, na sua maioria, protestantes. A intenção do governo brasileiro com esse processo de imigração era colonizar áreas ainda não povoadas para garantir a posse territorial. Ao mesmo tempo, havia a necessidade por parte desses imigrantes de buscarem uma vida digna que, na época, seu país natal não podia oferecer.

Esses primeiros imigrantes enfrentaram, na nova terra, uma realidade de marginalidade. Eles foram alocados em áreas isoladas, em meio à mata fechada e afastados das cidades de forma que seu contato com a civilização já existente era mínimo. Além do mais, eles enfrentaram dificuldades com a cultura, a língua, a vegetação e o clima diferentes. Ao mesmo tempo, não havia meios de comunicação pelos quais eles pudessem estabelecer contato com as autoridades provinciais e imperiais para reivindicar seus interesses.²⁸

A principal atividade econômica dos imigrantes no Brasil acabou sendo a agricultura. No início eles tiveram que desbravar a mata, desmatar e cultivar a terra. Visto que, na época, o trabalho braçal era praticado no país por negros e considerado indigno para o homem branco exercê-lo, os imigrantes alemães foram considerados pessoas de segunda categoria pela sua forma de trabalhar.

No caso dos imigrantes protestantes, outro fator que contribuiu para a situação de marginalização foi a religião. A Constituição Imperial havia determinado que a

²⁸ DREHER, Martin N. *Igreja e germanidade: estudo crítico da história da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil*. São Leopoldo: Sinodal, 1984. p. 58.

religião oficial fosse a Católica, mas as demais igrejas seriam toleradas. Os protestantes puderam continuar com seu credo, desde que não construíssem templos com torres. Para o historiador Martin Dreher, “eles estiveram social, política e eclesiasticamente isolados.”²⁹

No que diz respeito à educação, a situação não era muito diferente. Devido a sua situação de marginalização, eles não encontraram maneiras de enviar seus filhos e suas filhas para a escola. Dessa forma, tiveram que, por conta própria, fundar e manter educandários em suas comunidades.

Normalmente o que acontecia era isso mesmo: organizava-se a escola primeiro; a igreja vinha depois. Todos os imigrantes eram alfabetizados e não queriam ver seus filhos crescerem analfabetos. Assim, a construção e a instalação da escola era a primeira tarefa comunitária. Como o governo não contribuísse com um mínimo, os próprios colonos criavam suas comunidades, associações ou sociedades escolares.³⁰

Assim como os/as imigrantes protestantes, também os católicos trataram de criar escolas. No entanto, para os evangélicos “[...] a questão escolar era fundamental, inclusive para a sobrevivência religiosa. A leitura e a interpretação da Palavra de Deus eram o centro da prática religiosa e pressupunham a escolarização”.³¹

Outra dificuldade estava em achar profissionais aptos a realizar as funções de professor. Na maioria das vezes, os docentes eram escolhidos entre os integrantes da comunidade que tinham talento ou, em outras ocasiões, que não pudessem exercer as atividades agrícolas por algum motivo. Em muitos casos, o próprio pastor da comunidade assumia, juntamente com o ministério da pregação, a tarefa de educar.

O compartilhamento de uma mesma pessoa para a execução de diferentes funções foi responsável pelo estabelecimento de uma relação bem estreita entre comunidade religiosa e escola. Em muitos casos, o estatuto que regia o funcionamento da comunidade de fé também deliberava sobre a escola.

A língua utilizada para o ensino era o alemão, embora existissem tentativas de ensinar o português. Os educandários ensinavam a ler, escrever e a fazer cálculos.

Também se fazia presente o canto, o desenho e a educação física. Um destaque era reservado para o ensino religioso. No início não havia material

²⁹ DREHER, 1984, p. 58.

³⁰ ALTMANN, Friedhold. *A roda: memórias de um professor*. São Leopoldo: Sinodal, 1991. p. 26.

³¹ KREUTZ, Lúcio. *O professor paroquial: magistério e imigração alemã*. Porto Alegre/Caxias do Sul/ Florianópolis: UFRGS/EDUCS/UFSC, 1991. p. 59.

didático e os poucos recursos eram livros e mapas vindos da Alemanha, que retratavam uma realidade muito distinta daquela vivida pelos alunos e pelas alunas no Brasil. Os/As estudantes usavam a lousa e um lápis de pedra para escrever.³²

Com o passar dos anos, foram sendo incorporados novos recursos que visavam ao aprimoramento da qualidade de ensino. Em 1877, o pastor Wilhelm Rotermund fundou uma livraria e depois uma editora e tipografia em São Leopoldo que passou a produzir livros e material didático em alemão e, posteriormente, em português para serem utilizados nas escolas comunitárias e nas casas das famílias dos imigrantes alemães.

Num contexto onde o ensino público era deficiente e não conseguia nem oferecer ensino primário na maioria das regiões, os/as imigrantes alemães conseguiram mediante a criação e a manutenção de escolas comunitárias garantir que um grande número de crianças tivesse acesso à alfabetização. A partir da chegada de professores e de professoras e de pastores da Alemanha, as escolas comunitárias começaram a vivenciar um crescimento significativo.

2.3 O CRESCIMENTO DAS ESCOLAS E A CHEGADA DOS PROFESSORES E PASTORES DA ALEMANHA

A partir da década de 1860, começou a existir uma maior preocupação por parte da Igreja Luterana na Alemanha com a situação dos imigrantes no Brasil. Nessa nova fase, foram enviados ao país latino-americano pastores, obreiros e docentes. Além disso, ocorreu a criação de associações no país europeu que tinham como objetivo auxiliar no trabalho das escolas comunitárias e da Igreja no Brasil.

A partir de 1865, chegaram mais de 200 pastores e 40 professores e professoras alemães no território brasileiro. Todos eram encaminhados pela Sociedade Evangélica. Ao mesmo tempo, ampliou-se o valor dos recursos financeiros para a Igreja e para as escolas comunitárias.³³

Nesse momento, ocorreu a criação de duas das três escolas pesquisadas. Tanto o educandário A quanto o C iniciaram suas atividades por iniciativa dos pastores da comunidade vindos da Alemanha. Como já afirmado anteriormente, os párocos realizavam a tarefa de educar concomitantemente com as atividades da comunidade.

³² ALTMANN, 1991, p. 68-71.

³³ DREHER, 1984, p. 82.

Embora a atitude da criação das instituições tenha sido tomada pela Igreja, o sustento e, principalmente, a continuidade dessas instituições somente foi possível devido ao trabalho das pessoas da comunidade.

Um exemplo pertinente é o da escola A. Dois anos após o pastor iniciar as atividades do educandário, o grupo de membros da comunidade criou a *Schulgemeinde* (Sociedade escolar) para ajudar na manutenção da instituição. Anos mais tarde, essa mesma entidade deu continuidade na ampliação das atividades do educandário em um outro local da cidade mais amplo e com novos prédios. Essa última atitude acabou afastando o templo da escola, todavia, segundo o diretor atual, não distancia a instituição da confessionalidade luterana, pois todos os integrantes da sociedade são luteranos.³⁴

Um papel importante na manutenção dessa identidade confessional foram as tentativas de congregação das comunidades luteranas no Rio Grande do Sul nessa época. A primeira tentativa de congrega-las foi do pastor Borchard, em 1868, quando ele, juntamente com outros pastores e membros de comunidades, fundou o Sínodo Teuto-Evangélico da Província do Rio Grande do Sul em São Leopoldo. Três anos antes, Borchard já havia fundado um Instituto que tinha como objetivo formar professores e professoras para as escolas comunitárias. Tanto o Sínodo como esse Instituto tiveram suas atividades interrompidas.

Em 1886, por iniciativa do pastor Wilhelm Rotermund, foi criado o Sínodo Riograndense, que teve como intuito congregar as comunidades do Rio Grande do Sul. Em Santa Catarina, ocorreu, em 1905, a fundação do Sínodo Luterano e, anos depois, mais duas instituições foram fundadas para congregar comunidades no Brasil: A Associação de Comunidades Evangélicas (1911) e o Sínodo Evangélico Central (1912). Todos esses Sínodos tinham como função serem “porta-voz das comunidades e dos interesses comuns do povo evangélico”³⁵. A ajuda era feita por meio do fornecimento de literatura, da imprensa, do provimento de recursos financeiros vindos também de instituições alemãs e da criação de grupos dentro das comunidades, como grupos de jovens, senhoras, crianças.

³⁴ Entrevista com o gestor da escola A, conforme consta no Relatório da pesquisa. Em resposta à pergunta: De que forma as outras entidades, como a Associação de Pais e Mestres, o conselho escolar, a mantenedora e a comunidade de fé interferem na gestão?

³⁵ FISCHER, Joachim. Comunidades, Sínodos, Igreja Nacional: o povo evangélico de 1824 a 1986. In: *Simpósio de História da Igreja*. São Leopoldo: Rotermund/Sinodal. 1986. p. 16.

O Sínodo Riograndense também assumiu a tarefa de cuidar do sistema de ensino fundado pelos imigrantes. Ele ofereceu apoio às escolas comunitárias primárias e promoveu a criação de escolas secundárias e de associações de professores e de professoras.³⁶

Todas essas iniciativas garantiram a expansão e a consolidação das escolas comunitárias. Além disso, elas também auxiliaram na constituição de sua identidade. Ao mesmo tempo, pode-se dizer que houve uma maior organização e consciência de sua missão e seus desafios.

Um papel fundamental no desenvolvimento dessas instituições teve o pastor Hermann Dohms, que atuou como pároco, professor e diretor de escola. De acordo com Dohms, deveria surgir no Brasil “[...] uma Igreja independente de características próprias, mas mesmo assim ligada à ecumene”³⁷. Hermann Dohms defendeu a necessidade de formar, no Brasil, docentes e pastores teuto-brasileiros capazes de atuar nas escolas e nas comunidades evangélico-luteranas sem depender mais de profissionais enviados pela Alemanha.

Com o intuito de auxiliar as escolas em sua organização por meio da prestação de serviços e assessoria aos Diretores, a Igreja fundou, no ano de 1924, o Departamento de Ensino. Esse Departamento foi responsável pela obrigatoriedade do estudo de no mínimo quatro anos para que as crianças protestantes pudessem ingressar no ensino confirmatório^{38,39}.

O conjunto dessas iniciativas proporcionou um salto no número de escolas comunitárias evangélico-luteranas. Quando a imigração completou 50 anos, em 1874, havia mais de 200 escolas comunitárias luteranas e, em 1924, já eram 413.⁴⁰ Um estudo realizado pelo jesuíta Theodor Amstad, e outro pelo representante do Sínodo Riograndense, Georg Schmedig, registrou que havia, em 1928, 545 escolas evangélico-luteranas com 590 professores e professoras, atendendo 18936 alunos e alunas.⁴¹ Essa expansão segue até a década de 1930, quando as escolas comunitárias começaram a enfrentar outros desafios que se, por um lado,

³⁶ FISCHER, 1986, p. 16.

³⁷ DREHER, 1984, p. 37.

³⁸ O Ensino Confirmatório consiste num período de dois anos nos quais os jovens luteranos aprendem as bases da fé cristã e sobre sua Igreja.

³⁹ HOPPEN, Arnildo. *Formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul: I Parte (1909-1939)*. São Leopoldo: Rotermund/Sinodal, 1986. p. 127.

⁴⁰ FLECK, 2010. p. 44.

⁴¹ KREUTZ, 1991, p. 150

colaboraram para a integração desses educandários num sistema de ensino nacional, por outro trouxeram problemas capazes de fazer muitas dessas escolas desaparecerem.

2.4 A NACIONALIZAÇÃO E O DECLÍNIO DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS ALEMÃS

A partir da década de 1930, as escolas comunitárias evangélico-luteranas passaram por momentos de dificuldades. Dois aspectos externos foram decisivos na trajetória dessas instituições: a Lei da Nacionalização e a Segunda Guerra Mundial.

Já no início do primeiro governo de Getúlio Vargas, a divergência entre o público e privado, laico e confessional começa a ganhar força. Para o governo, as escolas comunitárias passaram a ser definidas como particulares, pois não eram estatais, e confessionais por serem mantidas pela Igreja. Concluiu-se então que a escola comunitária evangélico-luterana não poderia ser pública, pois pertencia a uma comunidade religiosa.

A nova política governamental que se instituiu com a promulgação da nova Constituição, em 1937, definiu que seria estabelecido uma educação secundária pública para a elite e um ensino profissional para a classe trabalhadora.⁴² A educação comunitária foi permitida, desde que se adequasse à lei. Ao mesmo tempo, ela foi considerada privada e não poderia ser mais mantida por verbas públicas. Embora essas determinações tenham já por si só causado impactos nas escolas comunitárias, o maior desafio passou a ser a adequação às novas normas de ensino impostas pelo governo.

Em abril de 1938, foi promulgado um decreto que determinava que o ensino das disciplinas de Português, História do Brasil e Instrução Cívica fosse ministrado por docentes brasileiros em língua portuguesa e financiados pelas próprias comunidades. Posteriormente foi proibido totalmente o ensino em língua estrangeira. Numa segunda determinação, ficou definido que a publicação de livros, revistas e jornais não poderia mais ser feita em língua estrangeira. As exceções se davam somente mediante autorização do Conselho de Imigração e Colonização e com registro no Ministério da Justiça. Em dezembro de 1938, estrangeiros foram impedidos

⁴² STRECK, Gisela I. W. *Escolas Comunitárias: Sua História, Suas Crises, Suas Chances e Tarefas. Estudos Teológicos*. São Leopoldo: EST, v. 37, n. 2, 1997. p. 188.

de exercer cargos de direção nas escolas e a língua alemã foi proibida, inclusive nos intervalos.⁴³

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

Na noite marcada, a comissão veio, composta de alguns militares e outros civis. [...] Foram examinados estatutos [...] vistos os programas, as atas, livros escolares, material didático, nacionalidade dos professores e membros da diretoria. [...] o nome do Colégio Teuto-Brasileiro tinha que ser mudado. [...] O diretor, um professor e a professora jardineira não tinham nascido no Brasil, e deviam ser afastados da escola. [...] os estatutos tinham que ser modificados e redigidos em português. [...] Verificaram que na biblioteca havia muitos livros em alemão. Tinha que ser suprimidos. [...] Também avisaram que era rigorosamente proibido falar em língua alemã, tanto por parte dos professores como dos alunos, na aula e também no recreio.⁴⁴

Foram inúmeras as dificuldades enfrentadas pelos educandários comunitários na época. O ensino foi prejudicado devido à troca de docentes e a proibição do uso da língua alemã trouxe problemas para as crianças que não dominavam o português.

A estratégia do governo federal foi de criar escolas públicas nos locais onde havia instituições de ensino comunitárias. Dados levantados pelo professor Lúcio Kreuz mostram que, no Rio Grande do Sul, foram fechadas 103 escolas particulares entre católicas e luteranas e abertas mais de 280 públicas e, em Santa Catarina, ocorreu o fechamento de quase 300 e a abertura de 472 pelo governo.⁴⁵

As escolas comunitárias que resistiram à nacionalização tiveram que se adequar às novas normas e, dessa forma, integrar-se ao contexto de ensino brasileiro. Algumas providências foram tomadas. A primeira foi a troca do nome, pois a maioria tinha nomes alemães. Além disso, houve troca de professores, professoras, diretores e diretoras, iniciou-se a participação em cursos e especialização para o corpo docente junto ao Ministério da Educação, as escolas começaram a organizar solenidades e desfiles cívicos e um novo grupo de profissionais passou a transitar pelas instituições: inspetores de ensino e autoridades públicas locais e estaduais.⁴⁶

Todo esse processo de nacionalização trouxe para as escolas comunitárias novas exigências e mudou seu formato. Pressionadas pelas iniciativas políticas, elas acabaram saindo da situação de marginalidade, perderam a sua liberdade de

⁴³ STRECK, 2005, p. 94.

⁴⁴ ALTMANN, 1991, p. 78-79.

⁴⁵ KREUZ, 1991, p. 155.

⁴⁶ STRECK, 2005, p. 97.

organização e, de forma oficial, entraram no cenário educacional nacional como instituições privadas ou particulares.

Depois de alguns anos, surgiu um novo problema educacional que, no Concílio de 1946, foi denominado pelo Pastor Hermann Dohms como “o problema especial da educação religiosa da juventude”⁴⁷.

2.5 A RETOMADA DA ESCOLA EVANGÉLICO-LUTERANA E NOVA REALIDADE

O relatório apresentado por Dohms, em 1946, aponta uma nova realidade vivida pelas comunidades: o analfabetismo. “Hoje, de muitas comunidades, nos vêm notícias de que, entre os confirmandos, a percentagem de analfabetos, mesmo em centros populosos, chega à altura inaudita de 50 a 90 por cento.”⁴⁸

Para o Pastor Hermann Dohms, o analfabetismo significava muito mais do que não saber ler e escrever. Ele estava relacionado também “[...] a falta de desenvolvimento das faculdades intelectuais, da faculdade de falar, de formar juízo moral ou assinalar ideias distintas, de, em suma, entrar em contato com a comunhão espiritual”⁴⁹. O analfabetismo sempre foi considerado fatal para a Igreja, pois coloca em risco o futuro da própria instituição. Dessa maneira, o Sínodo responsabilizou-se novamente pela educação.

Alguns prédios que haviam sido confiscados voltam a ser patrimônio das comunidades e das associações, que reabriram escolas. Ao mesmo tempo, escolas comunitárias que sobreviveram aos processos de nacionalização começam a expandir sua oferta de vagas e de novos cursos.

Iniciou-se então a expansão das escolas comunitárias evangélico-luteranas. De acordo com a ata do 47º Concílio do Sínodo Riograndense, em 1946, havia 149 escolas primárias e, em 1948, esse número passa para 229. Além disso, a grande maioria desses educandários estavam na zona rural e atendiam os filhos e as filhas dos/as descendentes imigrantes protestantes.⁵⁰ No entanto, 40% das crianças luteranas em idade escolar não estavam matriculadas em escolas, toda a expansão do sistema de ensino comunitário conseguiu atender a apenas um terço das crianças

⁴⁷ STRECK, 2005, p. 102.

⁴⁸ Ata do 45º Concílio (Assembleia Geral Ordinária) do Sínodo Riograndense, 2 de junho de 1946, Santa Cruz, RS, p. 16-17.

⁴⁹ Ata do 45º Concílio, 1946, p. 17.

⁵⁰ Ata do 47º Concílio (Assembleia Geral Ordinária) do Sínodo Rio Grandense, 13 a 15 de maio de 1949 em Feliz (RS), p. 19-22.

luteranas em idade escolar e 34 paróquias não possuíam educandários luteranos e somente a metade contava com o ensino público.⁵¹

Na década de 1950, ocorreu a reabertura da Escola Normal Evangélica em São Leopoldo, que tinha por finalidade a formação de professores. Da mesma maneira, foi reativada a Associação de Professores Evangélicos em 1952 e criado o Centro dos Diretores de Ensino Médio Evangélico em 1956.

Na década seguinte, foi fundada a escola B. Ela surgiu por iniciativa da comunidade luterana local como um centro social com a intenção de oferecer creche para a população da classe operária do bairro. Essa época coincidiu com o momento no qual muitas mulheres passaram a ingressar no mercado de trabalho e precisavam de um local apto a atender seus filhos e suas filhas.⁵²

Nesse mesmo período, a estrutura de Igreja sofreu modificações. Em 1968, foi criada a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB, que acaba fundindo os Sínodos existentes. Essa mudança acabou afetando também como as escolas comunitárias passaram a ser mantidas.

No mesmo período, existiam 205 escolas primárias, 20 de ensino secundário e 43 jardins de infância⁵³. Comparando com os dados de 1935, quando havia 510 escolas primárias e apenas uma secundária, percebe-se a tendência de queda do ensino primário e o avanço da educação secundária. Essa situação ocorreu principalmente porque muitas escolas antes comunitárias passaram a ser públicas. Em outros casos, as comunidades iniciaram um trabalho de parceria com o poder público. Elas colocaram à disposição o espaço físico e os poderes municipais e estaduais assumiram a remuneração dos professores.⁵⁴

Essa tendência de crescimento do ensino secundário comunitário seguiu nos anos seguintes quando a Igreja passa a traçar um novo perfil para os educandários evangélico-luteranos que, em parte, permanece até hoje. A preocupação passa a ser o rumo e a responsabilidade pela manutenção das escolas. Se antes o Sínodo assumiu a responsabilidade pela educação comunitária, a partir da metade da década de 1960, esse encargo passou a ser das comunidades ou das entidades

⁵¹ Ata do 47º Concílio, 1949, p. 22.

⁵² Entrevista com o gestor da escola B.

⁵³ O termo “jardim de infância” tem sua origem na língua alemã – *Kindergarten*. Ele foi criado no século XVIII pelo educador Friedrich Froebel, um dos primeiros a se preocupar com a educação de crianças. Atualmente, essa etapa de ensino é denominada de Educação Infantil.

⁵⁴ STRECK, 2005, p. 111.

mantenedoras. A Igreja ficou responsável, daquele momento em diante, somente pela formação de obreiros e de obreiras para o trabalho eclesialístico.⁵⁵

As próprias comunidades e mantenedoras precisaram levantar fundos para manter os educandários. Surgiu então a necessidade de as famílias arcarem com as anuidades escolares que passaram a ser a principal fonte de renda das instituições de ensino.

O gestor da escola B relata que a vinda de famílias com maior poder aquisitivo para a região exigiu a criação de uma escola de Ensino Fundamental e, nos anos seguintes, de Ensino Médio.⁵⁶ Todavia essa ampliação somente foi possível por meio da fonte de receita oriunda das mensalidades pagas pelas famílias.

Ao longo do tempo, a questão não passou a ser mais se a escola atende aos filhos e às filhas dos imigrantes luteranos e membros da comunidade, mas se ela teria condições de manter-se. Em outras palavras, é possível afirmar que a escola comunitária evangélico-luterana não atendeu mais quem dela necessita, mas quem pode pagar suas anuidades.

Essa nova realidade resultou no fechamento de pequenas escolas primárias que, por falta de recursos, não tiveram mais como se manter. Algumas foram transformadas em educandários maiores que passaram a oferecer ensino desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Para se adequar a essa nova forma de ser, foram criados órgão capazes de auxiliar as instituições em sua caminhada.

2.5.1 Do Centro de Diretores à Rede Sinodal de Educação: tentativas de união com base na história e na identidade

A primeira tentativa de criação de um órgão que fosse capaz de ajudar as escolas em suas necessidades ocorreu em 1912. Naquele ano, fundou-se o Departamento de Educação que acabou não vigorando. Em 1937, em meio aos processos de nacionalização que afetaram de forma direta as escolas comunitárias, foi criado o Departamento de Ensino. Essa entidade foi capaz de auxiliar as escolas primárias nas adequações legais.

No ano de 1952, um grupo de diretores e de diretoras dos ginásios e colégios evangélicos de nível secundário se reuniram para formar o Centro de Diretores de

⁵⁵ STRECK, 2005, p. 116.

⁵⁶ Entrevista com o gestor da escola B.

Estabelecimento de Ensino Secundário – CDEES. Esse departamento tinha como principal objetivo atender às escolas que não eram atendidas pelo Departamento.

O CDEES reunia-se anualmente e, dessa forma, foi capaz de tratar a respeito de assuntos comuns que diziam respeito a todas escolas desse nível. Discutiu-se, por exemplo, políticas salariais e bolsas de estudos para a formação de professores.⁵⁷

Após a constituição da IECLB, na década de 1960, fundiram-se o Departamento de Ensino e o Centro de Diretores para fundarem então o Departamento de Educação. Por vinte anos, esse Departamento intermediou processos de bolsas de estudo, os recursos do Salário Educação e acabou sendo essencial para a manutenção de escolas menores.

Em 1982, com a implementação do 1º Plano de Trabalho do Departamento, intensificaram-se as atividades entre as escolas, mediante os Seminários de Diretores e os Encontros de Professores. Para Fleck, esses encontros tinham como finalidade principal “construir a ideia de rede, de pertença a um projeto comum.”⁵⁸ Da mesma maneira, incrementou-se as atividades com o corpo discente. Além das Olimpíadas Evangélicas (ONASE), os/as estudantes passaram a participar de encontros de grêmios estudantis, teatro, música, canto coral e outras atividades de desenvolvimento de lideranças.

Quase duas décadas mais tarde, uma nova forma de organização das escolas surgiu: o Departamento de Educação passa a se chamar Rede Sinodal de Educação. O período que marcou essa nova ascensão das escolas comunitárias evangélico-luteranas até os dias atuais também foi marcado por uma nova realidade.

2.5.2 Uma nova realidade: manter a identidade em um novo mercado

Embora as escolas evangélico-luteranas sejam consideradas confessionais, comunitárias e, em alguns casos, filantrópicas, elas inserem-se no mercado juntamente com outras entidades de ensino privadas. Dessa maneira, necessitam arrecadar fundos para manter suas atividades de ensino.

Se até o final do século XX essas instituições contavam com uma grande quantidade de alunos e de alunos a matricular, a abertura do mercado nacional⁵⁹, a

⁵⁷ FLECK, 2010, p. 45.

⁵⁸ FLECK, 2010, p. 46.

⁵⁹ A abertura do mercado brasileiro na década de 1990 aumentou o investimento de setores educacionais privados, mediante a criação de escolas e universidades privadas. Esse cenário

estabilidade monetária e o surgimento de outras redes de ensino privado, aumentaram a competitividade entre os educandários que passaram a disputar estudantes. Além disso, as baixas taxas de natalidade, principalmente nos estados do sul do Brasil, também colaboraram para acirrar essas disputas. Em resumo, há a partir da década de 1990 uma quantidade cada vez maior de escolas disputando um número cada vez menor de estudantes.⁶⁰

Essa nova realidade de disputa de mercado no qual as escolas evangélico-luteranas passaram a se encontrar coloca em cogitação as bases que sustentam a identidade desses educandários. Na época da imigração, os imigrantes alemães não tinham, de maneira alguma, acesso à educação. Para que eles pudessem alfabetizar seus filhos, criaram e mantiveram escolas por conta própria. Essas instituições tinham como objetivo proporcionar ensino para todas as crianças da comunidade independente da classe social.

Os acontecimentos das últimas três décadas e inclusive a mudança da política educacional da Igreja que passou a se preocupar somente com a formação teológica para as comunidades e não mais na manutenção de escolas, alteram profundamente essa realidade. As escolas comunitárias evangélico-luteranas, que, na sua origem, alfabetizavam todas as crianças protestantes, tornaram-se escolas particulares focadas no bom nível de ensino e que atendem aqueles e aquelas que podem arcar com os custos de suas mensalidades.

Diante dessa questão, o professor Danilo Streck afirma que “as escolas comunitárias de ontem, frequentadas por filhos e filhas de descendentes de alemães protestantes, são hoje os colégios particulares que atendem, em grande parte, as elites.”⁶¹ Para Streck, existem três fatores que explicam o que aconteceu com as escolas confessionais luteranas. Primeiramente, alguns segmentos da Igreja perceberam que também as escolas comunitárias foram usadas pelo sistema político brasileiro para privilegiar uma determinada elite e manter o quadro de injustiça social. Em segundo lugar, houve o fim do “otimismo pedagógico”. Percebeu-se que não seria mais possível sustentar a ideia de que a educação poderia transformar a sociedade. De acordo com essa concepção, o trabalho educacional com base em valores éticos

elevou a concorrência entre as instituições de ensino que, juntamente com a queda de natalidade, passaram a disputar uma fatia cada vez menor de estudantes.

⁶⁰ Fala do professor Silvio lung no Curso de Gestão Escolar promovido pela Rede Sinodal de Educação em Três de Maio/RS, no dia 25 de julho de 2017.

⁶¹ STRECK, 2005, p. 133.

e cristãos de justiça e dignidade faria com que as elites se preocupassem com os mais desfavorecidos da sociedade. A terceira constatação permanece ligada a uma reflexão pedagógica e teológica que não permitia mais que a Igreja ignorasse o quadro de injustiça social existente na América Latina. Tanto a Igreja quanto os cristãos deveriam engajar-se na transformação da sociedade.⁶²

Diante de um contexto que parece colocar a escola evangélico-luterana atual na categoria de escola de elite que tende a contribuir muito mais para manter a desigualdade e o quadro de injustiça social do que para melhorar a sociedade em si, surge a pergunta: como é possível então justificar a existência da Rede Sinodal de Educação nos dias de hoje?

2.6 A EXISTÊNCIA DA REDE SINODAL NOS DIAS DE HOJE: A RESPONSABILIDADE DE LUTERANOS COM A EDUCAÇÃO

Em diversos documentos oficiais publicados pela Rede Sinodal de Educação, pode-se observar que o principal objetivo dessas instituições no final do século XX e início do século XXI tem sido o esforço de oferecer uma educação de qualidade para todo público que atendem.

Ao analisar-se o último *ranking* do ENEM, percebe-se que instituições de ensino filiadas à Rede Sinodal de Educação costumam se destacar nas primeiras colocações do *ranking* de seus respectivos estados e cidades, competindo diretamente com outras instituições privadas ou colégio militares. Além disso, muitas escolas sinodais vêm apostando em seus diferenciais como a formação de lideranças e a oferta de atividades complementares para se manterem em destaque no mercado.

A justificativa da existência da escola evangélico-luterana, muito provavelmente, não está de forma única no desempenho que ela demonstra em *rankings* ou vestibulares, numa formação orientada para a liderança ou a oferta de atividades complementares. Todas essas iniciativas podem ser alcançadas por outras instituições de ensino.

Inicialmente a existência da escola confessional é fundamentada pela própria Constituição Federal. Em seu Art. 209, a lei assegura que “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – o cumprimento das normas gerais de

⁶² STRECK, Danilo. Igreja e escola: reflexões sobre as bases teológicas do envolvimento da Igreja na educação formal. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 32, n. 1, p. 54-67, 1992. p. 59-60.

educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.”⁶³ Em termos legais, a escola evangélico-luterana tem sua existência garantida como entidades privadas, reconhecidas como escolas confessionais, comunitárias e, em alguns casos, como filantrópicas.

Outro ponto importante de salientar, que possui bases legais, é a possibilidade de atuar de forma plural numa sociedade diversificada como a brasileira.

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas.⁶⁴

Com bases legais para sua existência e para a execução de uma proposta pedagógica diversificada, pode-se dizer que, por meio das escolas confessionais, as igrejas são capazes de contribuir para a pluralidade pedagógica do sistema de ensino brasileiro e afirmar assim uma sociedade mais democrática e livre.⁶⁵

Nesse contexto, Dorival Fleck acaba trazendo o termo “pedagogia luterana”⁶⁶. De acordo com Fleck, essa pedagogia somente faz sentido quando as pessoas que constituem a escola são capazes de estabelecer um diálogo entre Pedagogia e Teologia. Não se trata de ver como a Pedagogia pode ser útil para a Igreja, mas como a Teologia pode contribuir na construção do Projeto Pedagógico da instituição.⁶⁷

Essa mesma ideia também é compartilhada pela professora Gisela Streck. De acordo com ela, uma

[...] proposta pedagógico-teológica ou teológico-pedagógica deveria determinar o cotidiano e a ação pedagógica da escola confessional luterana e justificar a existência desta no contexto educacional brasileiro, como uma contribuição diferenciada dentro do pluralismo pedagógico da sociedade brasileira.⁶⁸

Tanto Fleck como Streck acreditam que a existência da escola evangélico-luterana é justificada por causa do projeto pedagógico que ela aplica. Esse projeto não enfatiza unicamente o aspecto teológico de tal maneira que suas práticas e sua reflexão sejam reprimidas ou completamente subordinadas a ele. Da mesma maneira,

⁶³ BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em 09 de dezembro de 2016.

⁶⁴ BRASIL. Constituição (1988). Art. 6º.

⁶⁵ STRECK, 2005, p. 136.

⁶⁶ FLECK, 2010, p. 47.

⁶⁷ FLECK, 2010, p. 47.

⁶⁸ STRECK, 2005, p. 137.

a proposta pedagógica não se distancia ou mesmo se ausenta dos aspectos teológicos.

O fundamento na Palavra de Deus determina os princípios que norteiam a ação pedagógica das escolas evangélico-luteranas e define seu papel no sistema de ensino brasileiro. Nesse sentido, a escola evangélico-luterana pode ser vista como um instrumento de Deus,⁶⁹ tendo ela a tarefa de atuar no contexto educacional brasileiro de capacitar as pessoas para uma atuação responsável no mundo e de comprometê-las com a realidade e o contexto socioambiental em que estão inseridas.

As instituições de ensino evangélico-luteranas, ao longo de sua história, responsabilizaram-se por fornecer uma educação à população como um compromisso inerente à sua confessionalidade. Diante disso, os conceitos “compromisso, responsabilidade e comprometimento” estão nos projetos institucionais dos três educandários pesquisados e também nos princípios divulgados pela Rede Sinodal de Educação.

Com o intuito de clarear os princípios que orientam uma educação evangélico-luterana, é publicado, em 2005, um conjunto de documentos que buscam ser a matriz norteadora das escolas da Rede Sinodal. Esse conjunto de textos pode ser considerado a fundamentação para a elaboração dos princípios evangélico-luteranos em cada instituição de ensino filiada à Rede.

2.7 PRINCÍPIOS EVANGÉLICO-LUTERANOS: OS TEXTOS ORIENTADORES

Os Textos Orientadores para a Educação Evangélico-Luterana apresentam os princípios bíblicos e teológicos confessionais, juntamente com os fundamentos pedagógicos que tem como objetivo orientar a ação pedagógica das escolas. Dessa forma, eles acabam contribuindo e sendo o principal instrumento para que seja possível estabelecer a correta relação entre a Pedagogia e a Teologia.

Esse documento é composto por três textos que procuram sintetizar o que norteia o projeto pedagógico das escolas da Rede Sinodal de Educação. São eles a “Política Educacional da IECLB”, os “Princípios Pedagógicos da Rede Sinodal de Educação” e a “Carta de Camboriú”. Este último representa um compromisso das instituições para atuação no ensino superior.

⁶⁹ STRECK, 2005, p. 138.

A presente pesquisa observou que a “Política Educacional da IECLB” apresenta uma preocupação maior com a formação de obreiros e ministros e com o próprio ensino cristão. Embora a IECLB reforce no documento seu compromisso com a educação⁷⁰, o texto trata muito mais das questões teológicas (fundamentos bíblicos e teológico-confessionais) do que pedagógicas.

O ponto de encontro das ideias elaboradas pela IECLB com as da Rede está nas dimensões pedagógicas. Ainda que tenham sido elaboradas em âmbitos diferentes, essas dimensões formam as bases dos projetos pedagógicos e institucionais das escolas filiadas à Rede Sinodal de Educação. Além disso, é importante citar que a definição desses conceitos por parte da Rede se deu de forma horizontal com base naquilo que estava descrito nos projetos políticos-pedagógicos de todas as instituições da Rede Sinodal de Educação⁷¹.

Para uma melhor compreensão desses princípios, optou-se por observar as quatro dimensões citadas no texto – Institucional, do Conhecimento, Relacional e Metodológica – apresentadas pelas Políticas Educacionais da IECLB e pelos próprios Princípios Pedagógicos da Rede Sinodal de Educação.

2.7.1 Institucional

Como se pode observar em sua trajetória histórica, a maioria das escolas filiadas à Rede Sinodal de Educação não foi criada por iniciativa eclesial. A sua formação foi um empreendimento de pessoas leigas das comunidades reunidas em assembleias que viam a educação como uma necessidade essencial para a vida da própria comunidade. A missão educacional da IECLB se deu, desde o início de sua caminhada no Brasil, por meio da relação comunidade-escola.

Essa ligação comunitária aparece como princípio das três instituições pesquisadas que tanto em seus documentos quanto nas entrevistas com seus gestores deixa claro que não somente a sua formação, mas também sua identidade estão baseadas nessa relação. Um exemplo é o relato do gestor B que, quando ao

⁷⁰ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO. *Textos orientadores para a educação evangélico-luterana*. São Leopoldo: Sinodal. 2005. p. 11.

⁷¹ O Grupo de Apoio Pedagógico da Rede Sinodal de Educação solicitou que cada instituição filiada enviasse seu projeto político-pedagógico que serviram de subsídio para a discussão e posterior elaboração dos Princípios Pedagógicos da Rede Sinodal de Educação.

relatar o que diferencia a sua instituição das demais da região, volta à questão histórica:

A nossa escola, ela tem um passado que chancela ela como uma escola acolhedora. [...] com isso a escola sempre teve forte esse olhar de acolher e isso a gente vem fortalecendo também no âmbito das famílias (que percebem que aqui é uma escola família.⁷²

De forma semelhante, o gestor da escola A enfatiza que a instituição teve sua formação na comunidade e mesmo não tendo uma igreja “em seu pátio”, como é o caso das outras escolas pesquisadas, busca manter firme esse vínculo confessional. Segundo o gestor, “ela (a comunidade de fé) se faz presente através do pastor com reflexões junto aos professores e alunos ou do diácono que inclusive trabalha com a instituição.”⁷³ Essa participação do pastorado também é enfatizada pela gestora da escola C. Ao falar da confessionalidade evangélico-luterana, ela enfatiza “a participação do pastor dentro da escola [...] ele sempre está presente, participa do conselho, quando faz celebrações, quando a gente chama ele.”⁷⁴

As falas dos gestores, os documentos divulgados pelas instituições pesquisadas e pela Rede Sinodal de Educação, enfatizam que a formação da identidade desses educandários se dá com base na confessionalidade evangélico-luterana, fundamentada na origem comunitária e na sua relação com a comunidade de fé.⁷⁵

Essa comunidade também assume a manutenção e orienta a missão e a visão dessas instituições de ensino. Para tanto, cada escola possui uma mantenedora que acompanha a sua administração e orienta o reinvestimento de seus recursos no próprio educandário, para que a entidade possa atender aos interesses das pessoas que estão vinculadas à ela, do seu contexto e do sistema de ensino nacional.⁷⁶

Essa vinculação com a entidade mantenedora enfrentou, ao longo dos anos, uma série de desafios. Uma maior preocupação com essas entidades e, junto a isso, com a sustentabilidade dos educandários aparece em meados da década de 1990. Nessa época, devido à abertura do mercado financeiro brasileiro e a outros fatores como já citado anteriormente, as escolas privadas começam a enfrentar uma

⁷² Entrevista com o gestor da escola B.

⁷³ Entrevista com o gestor da escola A.

⁷⁴ Entrevista com o gestor da escola C.

⁷⁵ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO. 2005. p. 28.

⁷⁶ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 28.

realidade de maior concorrência o que exigiu um olhar mais atento para a gestão de seus processos administrativos.

Nesse contexto, é lançado, no ano de 1994, o livro *Conselho Escolar: atribuições e compromissos da administração geral da escola evangélica*. Na obra, o então Departamento de Educação afirma a importância de uma mantenedora ativa e preocupada com a finalidade educacional da instituição. Para tanto, orienta-se que a gestão seja realizada por pessoas realmente preocupadas com as questões escolares e, ao mesmo tempo, alinhadas com as necessidades da comunidade local.⁷⁷

Inclusive são essas necessidades que sempre determinaram o tipo de estabelecimento e as finalidades do educandário:

Uma escola evangélica somente se justifica, hoje, neste país, se souber contribuir com a comunidade em que se situa com elementos que outras escolas não puderem ou não souberem fornecer. Estar atento, portanto, às necessidades da comunidade é a forma de estabelecer finalidades significativas para a escola.⁷⁸

Embora escritas, em meados dos anos 1990, essas instruções ainda são determinantes quando se trata da definição das políticas educacionais de cada instituição filiada à Rede Sinodal. A liberdade de determinar e executar um plano de ensino próprio capaz de atender as demandas das comunidades locais é uma característica das escolas evangélico-luteranas.

Essa liberdade tem suas bases no princípio da autonomia, destacado nos projetos institucionais das escolas B e C. Essa última escola concebe esse princípio como a tarefa de “respeitar as decisões de cada um e permitir aos profissionais liberdade em suas ações pedagógicas”.⁷⁹

De forma geral, pode-se perceber que a autonomia está presente internamente em cada educandário quando a instituição afirma que cada docente tem a liberdade de executar suas ações pedagógicas. Ao mesmo tempo, é permitido que a escola possa estabelecer juntamente com a sua comunidade seu próprio projeto pedagógico.

Esse princípio da autonomia está embasada na liberdade cristã⁸⁰. Ele exclui qualquer forma de dogmatismo, tanto teológico quanto pedagógico e possibilita a

⁷⁷ DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – IECLB. *Conselho Escolar: atribuições e compromissos da administração geral da escola evangélica*. São Leopoldo: Sinodal. 1994. p. 20 e 21.

⁷⁸ DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – IECLB, 1994. p. 29.

⁷⁹ Projeto Pedagógico da escola C.

⁸⁰ O princípio da liberdade cristã é um dos fundamentos da teologia luterana. Para Lutero, “O cristão é um senhor livre de tudo, a ninguém sujeito pela fé. O cristão é um servo dedicado a tudo, a todos

liberdade nas escolhas dos objetivos, das ações e dos métodos de cada projeto de ensino.

A confessionalidade evangélico-luterana permite que as escolas da Rede Sinodal de Educação tenham autonomia nos seus processos de gestão, seja eles de ordem administrativa, pedagógica ou de pessoal, bem como em suas diretrizes e estratégias, observados os referenciais legais da Educação Nacional.⁸¹

Essa autonomia administrativa e pedagógica caracteriza um tipo de organização peculiar que diferencia as escolas da Rede Sinodal dos demais conglomerados educacionais. Cada educandário está ligado pela sua história, pela confessionalidade luterana, pelos princípios pedagógicos, todavia cada unidade educacional necessita se sustentar pedagógica e administrativamente de forma independente, ainda que saiba que pode contar com o apoio das demais.⁸²

Esse tipo de gestão auxilia as instituições a determinarem seu diferencial, adequando-se ao contexto no qual estão inseridas e às necessidades da comunidade escolar local. No entanto, esse modelo de organização exige uma qualificação muito grande tanto dos processos pedagógicos quanto administrativos.

Para garantir a adequada qualificação, as escolas evangélico-luteranas têm, ao longo dos anos, investido muito empenho no desenvolvimento das pessoas. Essa qualificação é um dos pontos em destaque nos princípios institucionais: “[...] é necessário investir na formação e na capacitação contínua das pessoas que ocupam a função de gestoras dos processos pedagógicos e administrativos”.⁸³ Tudo isso, visto que a educação ocorre pela ação das pessoas que, mediante uma atuação conjunta em busca de um objetivo em comum, fazem a escola ser o que ela é.

Esse desenvolvimento da pessoa vem adquirindo, ao longo dos últimos anos, um significado especial quando se refere à gestão escolar. Conceitos gerenciais como gestão de pessoas, gestão participativa e gestão democrática vêm tornando-se uma das principais preocupações dos gestores e das gestoras educacionais, pois considera o indivíduo como o “recurso” principal da organização.

sujeitos por amor”. A liberdade é fruto do amor de Deus dado a todos e a todas sem a necessidade de fazer para merecer.

⁸¹ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 28.

⁸² LIMA, João Francisco Lopes de. Reflexões sobre gestão educacional no contexto da Rede Sinodal de Educação. In: GOLDMEYER, Marguit; LIMA, João Francisco Lopes de; WACHS, Manfredo Carlos; AIRES, Paulo Aires. *Gestão escolar*. São Leopoldo: Sinodal, 2010. p. 94.

⁸³ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 18.

Peter Drucker, ao tratar sobre a tarefa fundamental da gestão, afirma que ela precisa “[...] tornar as pessoas capazes de atuar em conjunto a partir de metas comuns, valores comuns, da estrutura certa e do treinamento e desenvolvimento necessários para atuar e reagir a mudanças.”⁸⁴ No entanto, no que se refere às escolas, o verdadeiro sentido dessa tarefa adquire significados mais amplos: os professores e as professoras de uma escola são profissionais altamente instruídos capazes de pensar e repensar constantemente a instituição, tornando ela uma organização dinâmica, em constante movimento, adaptação e mudança.

A valorização das pessoas aparece em todas as entrevistas realizadas como algo imprescindível para a instituição. Ao relatar o que aproxima a sua instituição das demais escolas filiadas à Rede, o gestor da escola B responde de maneira precisa: “as pessoas”.⁸⁵ Elas são o ponto de ligação e também o que constrói tanto as escolas quanto a Rede.

Todo esse movimento ininterrupto de construir escola está embasado no fundamento teológico-confessional “Igreja reformada em constante reforma”. Esse princípio desafia não só a Igreja, mas também a instituição de ensino, a “[...] refletir sobre a ação, na ação e para a ação. Este processo possibilita um constante pensar sobre o seu estar no mundo e a sua responsabilidade com a Criação”.⁸⁶

Se anos atrás os processos gerenciais das instituições de ensino estavam focados apenas nas questões pedagógicas, as novas realidades passaram a exigir que a escola evangélico-luterana olhasse para seus processos administrativos. Elas começaram a olhar para si mesmas de maneira mais sistemática e com uma maior preocupação diante de seu futuro.⁸⁷ Essa nova realidade exigiu que a escola se reinventasse sem que, no entanto, esquecesse a sua missão: construir conhecimento.

2.7.2 Do conhecimento

O conhecimento é essencial no processo de formação e capacitação da pessoa.⁸⁸ Se no início da trajetória das escolas evangélico-luteranas, a instituição de ensino deveria garantir a alfabetização, o domínio das operações básicas em

⁸⁴ DRUCKER, Peter. *Gestão*. Rio de Janeiro: Agir, 2010. p. 66.

⁸⁵ Entrevista com o gestor da escola B.

⁸⁶ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 18.

⁸⁷ LIMA, 2010, p. 94.

⁸⁸ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2010, p. 19.

matemática e um ensino cristão, a necessidade de capacitação mais completa mudou a forma como os educandários passaram a lidar com o conhecimento.

Nas últimas décadas, o conhecimento produzido pela humanidade multiplicou-se imensamente. As escolas foram incorporando esses novos saberes com mais disciplinas, carga horária mais elevada, sistemas de ensino organizados e demais recursos para garantir que o/a estudante consiga absorver a maior quantidade possível de saberes. As instituições de ensino no geral optaram por formar uma “cabeça bem cheia e não bem-feita”⁸⁹.

Uma carga horária mais ampla é, segundo o gestor da escola C, o que diferencia a sua instituição das demais da região. Ao mesmo tempo, os gestores e as gestoras deixaram claro que a qualidade do ensino que, por muitas vezes está relacionada a essa ampla carga, está no diferencial de sua instituição.

Esse aumento da carga horária está embasado principalmente na ânsia que as instituições têm atualmente de melhorar seus desempenhos em avaliações externas como o ENEM. Com um bom desempenho, elas são capazes não só de afirmar, mas também de demonstrar a sua qualidade.

Com um projeto de ensino voltado a “encher a cabeça”, os saberes acabaram sendo um fim em si só ou mesmo uma maneira para alcançar tipos mais avançados de informações. No entanto, na construção de conhecimentos, as informações precisam ser “um meio para práticas mais bem informadas.”⁹⁰

Na dimensão do conhecimento, fica claro que existem saberes elaborados no decorrer da história humana que são de domínio essencial. No entanto, eles necessitam fazer sentido e ter significação para a ação humana. Além do mais, precisam encorajar o/a estudante a elaborar novos conhecimentos e valorizar a interação do sujeito com o objeto e o meio.⁹¹

Ao tratar sobre essa temática, os Textos Orientadores estão muito próximos da ideia da “cabeça bem-feita”. Em vez de acumular conhecimentos, é mais importante desenvolver a capacidade de colocar e tratar de problemas e os princípios que

⁸⁹ Os conceitos “cabeça bem cheia e bem-feita” são trabalhados por Edgar Morin em seu livro “A cabeça bem-feita”. Uma cabeça bem cheia seria aquela na qual o conhecimento é acumulado, empilhado com falta de seleção e sentido. Já a cabeça bem-feita é aquela que sabe organizar e utilizar os conhecimentos necessários para resolver e tratar dos problemas.

⁹⁰ GARDNER, Howard. *Cinco mentes para o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 34.

⁹¹ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2010, p. 19.

permitam ligar e dar sentido aos saberes.⁹² Nesse sentido, a educação necessita selecionar as informações consideradas cruciais entre uma enormidade de saberes disponíveis, organizando-as de tal maneira que tenham relação e façam sentido para o/a estudante.⁹³

É com base nessa concepção que os princípios educacionais evangélico-luteranos concebem a educação de forma integral, integradora e integrada. Integral, porque percebe o ser humano como um todo em seus aspectos históricos e relacionais. Integradora, pois contextualiza esses conhecimentos e os inter-relaciona. Integrada, já que permanece aberta para a diversidade.⁹⁴

A educação integral está muito bem respaldada pelo Relatório da Comissão Internacional sobre Educação citado nos Textos Orientadores para uma Educação Evangélico-Luterana. Os quatro pilares da educação – aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer⁹⁵ – aparecem como elementos intrínsecos nos projetos pedagógicos das instituições. O Relatório defende uma integralidade da formação, tal como pode ser vista nas escolas da Rede Sinodal de Educação e em demais instituições que seguem a tradição humanista.⁹⁶ Para tanto, é necessário que haja um projeto de experiência global capaz de abranger o plano cognitivo ao prático, do social ao individual.

Nas escolas da Rede Sinodal, os aspectos de ensino integral têm destaque principalmente nos meios artístico e esportivo. Eles são frutos da tradição educacional desses educandários, que desde o princípio tinham em seus currículos a ênfase nos esportes, na música, no teatro e no canto coral. Inclusive, uma das principais atribuições da Rede está em promover os encontros com o corpo discente nessas áreas⁹⁷. Esses aspectos são muito bem destacados pelo gestor da escola A. Segundo ele, “o aluno aqui na escola consegue desenvolver habilidades na música, no teatro, no esporte, na dança, na ginástica.”⁹⁸ A dimensão das artes é defendida como um

⁹² MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015. p. 21.

⁹³ GARDNER, 2007, p. 134.

⁹⁴ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2010, p. 31.

⁹⁵ DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1999.

⁹⁶ LIMA, 2010, p. 96.

⁹⁷ Anualmente, a Rede Sinodal de Educação organiza com seus educandários encontros do corpo discente nas áreas de música, teatro e esporte. Os mais tradicionais são o ENCORE (Encontro de Conjuntos Instrumentais da Rede Sinodal de Educação), o ENCORSE (Encontro de Corais Juvenis da Rede Sinodal de Educação), ONASE (Olimpíada Nacional da Rede Sinodal de Educação), ATESE (Amostra de Teatro da Rede Sinodal de Educação).

⁹⁸ Entrevista com o gestor da escola A.

aprendizado essencial, pois elas demonstram o lado estético da vida, ensinando a pessoa a ver o mundo esteticamente e revelando um pensamento profundo sobre a condição humana.⁹⁹

Juntamente com essa educação integral está a educação integradora. Ela permite a inter-relação dos conhecimentos, evitando a sua segregação e elucidando a sua complexidade. Talvez seja essa visão sistêmica da complexidade um dos maiores desafios da educação, visto que

[...] o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo, como o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes. Por isso, em várias frentes do conhecimento, nasce uma concepção sistêmica, onde o todo não é redutível às partes.¹⁰⁰

Uma possível saída para a visão reducionista do conhecimento talvez seja o conceito de rizoma¹⁰¹. Por meio dele é possível conceber o conhecimento de forma horizontal, sem hierarquia e com inúmeras conexões, onde as partes e o todo produzem e se organizam entre si. Essa visão do conhecimento como um rizoma permite a abertura dos saberes e supera a visão da árvore do conhecimento, que persegue a visão de dividir e fragmentar para melhor observar e, então, compreender as partes para depois juntá-las.

Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma interliga um ponto qualquer a outro ponto qualquer. [...] Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades lineares a *n* (*infinitas*) dimensões.¹⁰²

A imagem do rizoma pretende substituir a imagem do conhecimento sustentado por troncos fixos e dominadores que se ramificam excessivamente, delimitando os saberes em significados fechados e certezas conclusivas. Nessa perspectiva, torna-se impossível uma postura reducionista e fragmentada, visto que o conhecimento passa a se estender numa rede de relações.

⁹⁹ MORIN, 2015, p. 45

¹⁰⁰ MORIN, 2015, p. 88.

¹⁰¹ O conceito de rizoma é apresentado por Deleuze e Guattari em sua obra "Mil platôs".

¹⁰² DELEUZE, Giles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. p. 32.

2.7.3 Relações

A perspectiva do conhecimento em rede também pode fornecer subsídios para a compreensão da dimensão relacional dos princípios educacionais evangélico-luteranos, visto que não existe um tronco central das relações que se ramificam.

Ao mesmo tempo, essa dimensão relacional que, anos atrás, tinha bases mais sólidas passou a enfrentar o paradigma da modernidade líquida¹⁰³. O modelo de vida líquida é caracterizado pela falta de perenidade. “O que os cidadãos do mundo líquido-moderno logo descobrem é que nada nesse mundo se destina a durar”¹⁰⁴, assim como as relações.

Tentar estabelecer redes de relacionamentos capazes de garantir certa “segurança” para auxiliar as pessoas a lidar com toda a complexidade, velocidade e descartes do mundo moderno torna-se um desafio educacional. Para alcançar tal propósito, os princípios educacionais elencam três conceitos centrais: o diálogo, o respeito e a solidariedade.

É por meio dos processos de diálogo que as pessoas aprendem a pensar juntas, não somente no sentido de analisar uma problemática em comum ou de criar conhecimentos compartilhados, mas, acima de tudo, de criar uma sensibilidade coletiva, onde pensamentos, emoções e ação resultem no sentimento de coletividade.

Embora o diálogo aparece descrito como princípio em apenas uma das três escolas pesquisadas¹⁰⁵, em todas as entrevistas os gestores destacam a importância das relações entre as pessoas para que se possa construir entendimento e promover a educação.

A postura dialógica apresentada nos Textos Orientadores para uma Educação Evangélico-Luterana vai de encontro com a concepção teológica por justificação pela graça.¹⁰⁶ Dessa maneira, admite-se que a aceitação incondicional de Deus implica num princípio de mútua aceitação e de inclusão, independente da religião, das condições físicas e sociais, das capacidades de aprendizado e das diferenças étnicas.¹⁰⁷

¹⁰³ O conceito de “modernidade líquida” é defendido pelo sociólogo polonês Zigmunt Bauman. Segundo Bauman, a modernidade imediata é leve, líquida e fluida e mais dinâmica que a modernidade sólida.

¹⁰⁴ BAUMAN, Zygmunt. *Sobre educação e juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p. 22.

¹⁰⁵ Apenas a escola A apresenta em seu projeto pedagógico o seguinte princípio que se refere ao diálogo: “Relações permeadas pelo diálogo, profissionalismo e cooperação.”

¹⁰⁶ Baseado em seus estudos bíblicos, Lutero afirmou que o ser humano é salvo por graça e fé e não por obras meritórias.

¹⁰⁷ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 33.

Nessa postura dialógica de aceitação incondicional, um conceito que ganha destaque é o respeito. Por meio dele, as pessoas são capazes de aprender a conviver sem odiar, machucar e sem agir a partir de inclinações preconceituosas.

Em sua obra, *as Cinco Mentes para o Futuro*, Gardner faz uma convocação: “[...] em lugar de ignorar as diferenças, ser inflados por elas ou buscar aniquilá-las por meio do amor ou do ódio, conclamo os seres humanos a aceitar as diferenças, conviver com elas e valorizar as pessoas que pertençam a outros grupos.”¹⁰⁸

A atitude respeitosa torna-se imprescindível ao diálogo, pois como evidencia Paulo Freire, a ação dialógica não significa a ausência de conflitos. Ela não apaga as diferenças e também não procura superá-las. Sua função está em permitir que as discordâncias, consideradas essenciais para o processo, se revelem, diminuindo as possibilidades de julgamento e aumentando a aprendizagem.¹⁰⁹

Ao mesmo tempo, assumir uma postura de solidariedade significa relacionar-se com o diferente não só de maneira apropriada, mas também de maneira respeitosa, como destaca Assmann: “[...] o respeito da diferença é essencial à solidariedade que tem em conta os princípios básicos da vida marcados pela infinita diversidade dos comportamentos dos seres vivos”.¹¹⁰

De acordo com os Textos Orientadores para uma Educação Evangélico-Luterana, a tarefa da escola evangélico-luterana está em “estimular a sensibilidade para a tolerância e para uma atitude solidária com o outro.”¹¹¹ Esse sentimento de solidariedade torna-se uma marca das escolas evangélico-luteranas quando elas reconhecem a sua incompletude e se abrem para o outro que se sente aceito na sua diversidade, na sua diferença e naquilo que o caracteriza como próprio e o distingue do outro.¹¹²

Os laços formados a partir dessa ideia são um dos fundamentos da gestão das escolas da Rede Sinodal. Para Goldmeyer as relações são representadas pelos fios da comunhão¹¹³, baseados na colaboração, na comunicação e na responsabilidade.

¹⁰⁸ GARDNER, 2007, 94.

¹⁰⁹ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 33.

¹¹⁰ ASSMANN, Hugo. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 257.

¹¹¹ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 33.

¹¹² REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 33.

¹¹³ A temática da “comunhão” é um dos pontos abordados na tese de doutorado da prof. Marguit Goldmeyer “Teias de saberes nas redes de relações: educação nas escolas sinodais”, realizada na Faculdades EST, concluída em dezembro de 2007.

De acordo com a pesquisadora, numa escola traçada pelos fios da comunhão, “[...] as pessoas têm a possibilidade de desenvolver o sentimento de pertença a um grupo com identidade própria e compromissos comuns.”¹¹⁴ De modo geral, pode-se concluir que as escolas evangélico-luteranas aparentemente estão ligadas a uma rede devido a esse sentimento de pertença que embasa, de certa maneira, também a forma como desenvolvem suas metodologias.

2.7.4 Metodológica

Como já dito anteriormente, na Rede Sinodal de Educação, cada instituição de ensino usufrui de uma autonomia administrativa e pedagógica, podendo decidir que tipo de metodologia aplicar em seu educandário. Ao mesmo tempo, os princípios educacionais evangélico-luteranos procuram descrever algumas características que embasam essas decisões.

De acordo com os Textos Orientadores, a dimensão metodológica concebe “[...] a construção do conhecimento por meio de ações e decisões cooperativas e coletivas, considerando a diversidade de saberes e o espaço-tempo de cada pessoa e cada grupo.”¹¹⁵

Ao respeitar as diversidades de aprendizados pessoais e coletivas, as escolas evangélico-luteranas buscam ser escolas para todos e todas sem, no entanto, esquecer de suas raízes e da sua confessionalidade luterana, responsável pela relação que se estabelece entre Teologia e Pedagogia.

Para Fleck, essa relação se dá com base num diálogo entre essas duas áreas, não buscando verificar como a Pedagogia pode ser útil para a tarefa da Igreja, mas sim como a Teologia pode vivificar as concepções pedagógicas. Em outras palavras, a escola é um espaço educacional para a missão da Igreja e não uma ação para ampliar o número de membros.¹¹⁶

Essa Pedagogia que busca alimentar-se da Teologia Luterana tem, assim como na dimensão relacional, como um dos seus alicerces os processos dialógicos que compreendem a comunicação mediante diferentes formas de expressão. Para os

¹¹⁴ GOLDMEYER, Marguit. Na rima entre gestão e comunhão. In: GOLDMEYER, Marguit; LIMA, João Francisco Lopes de; WACHS, Manfredo Carlos; AIRES, Paulo Aires. *Gestão escolar*. São Leopoldo: Sinodal, 2010. p. 85.

¹¹⁵ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 35.

¹¹⁶ FLECK, 2010, p. 45 e 46.

Textos Orientadores para uma Educação Evangélico-Luterana, “[...] o processo de diálogo busca, através da expressão, da argumentação, da construção de ideias, chegar ao consenso e ao estabelecimento de novas formas de compreensão do que está sendo estudado, construído, vivido.”¹¹⁷

Ao mesmo tempo, os princípios educacionais evangélico-luteranos encontram no aprendizado lúdico uma forma significativa de ensinar. O lúdico era inclusive uma das formas defendidas por Lutero em contraponto com o ensino rígido medieval, baseado na palmada, no castigo e no medo.

Uma vez que agora, pela graça de Deus, está tudo disposto de tal forma que as crianças podem aprender com prazer e como brincando, tanto faz trata-se de línguas como de outras ciências ou história. Agora, nossa escola não é mais o inferno ou purgatório em éramos torturados com *casus e tempora* (exercícios de declinação e conjugação), e mesmo assim nada aprendemos, apesar das surras, do tremor, do medo e do pranto.¹¹⁸

A aprendizagem lúdica transforma a escola num espaço de relações prazerosas onde predominam a solidariedade, a alegria, a liberdade e a criatividade. Nesse local, a humanização se realiza e a capacidade de viver em coletividade se amplia.

Ao tratar da dimensão metodológica, os Textos Orientadores para uma Educação Evangélico-Luterana também afirmam o desenvolvimento da sensibilidade, da crítica e da criatividade como aspectos fundamentais na aprendizagem.

Esses aspectos metodológicos estão presentes tanto nos documentos quanto na entrevista do gestor da escola C. No projeto da instituição, a criatividade é entendida como a tarefa de “[...] incentivar ações que possibilitem a construção do conhecimento”. O gestor dessa instituição enfatiza que a escola possui o componente curricular Filosofia já no Ensino Fundamental. O intuito é promover já nessa faixa etária um conhecimento crítico.¹¹⁹ Da mesma maneira, esse educandário afirma em seu projeto a promoção da sensibilidade.

Desenvolver a sensibilidade significa ensaiar formas de pensar e aprender que implicam a afirmação da subjetividade dos alunos e das alunas e a abertura à intersubjetividade. Assmann defende uma sensibilidade solidária responsável numa

¹¹⁷ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 21.

¹¹⁸ LUTERO, Martinho Uma prédica para que se mandem os filhos à escola [1530]. In: LUTERO, Martinho. *Obras selecionadas*. São Leopoldo: Comissão Interluterana de Literatura, 1995, v. 5. p. 320.

¹¹⁹ Entrevista com o gestor da escola C.

forma de aprender, pensar e inter-relacionar pensamentos de maneira complexa e aberta.¹²⁰ Essa mesma forma é sustentada por Edgar Morin que insiste numa relação intrínseca entre pensamento complexo e solidariedade na qual a sensibilidade diante das artes pode ajudar na compreensão das questões existenciais da pessoa.¹²¹

A sensibilidade solidária auxilia no desenvolvimento do pensamento crítico que depende, basicamente, daquilo que Paulo Freire denomina de “leitura de mundo”¹²². Exercer um pensamento crítico é perceber quais implicações de poder estão no conhecimento e, ao mesmo tempo, quais formas de cegueira ele gera. Para Assmann, trata-se de compreender as diversas ausências cruciais na forma como o conhecimento foi concebido e sistematizado historicamente.¹²³ Conseguindo desenvolver um olhar crítico sobre os saberes, será possível conceber aquilo que Gardner denomina de mente criadora que também pode ser entendida como mente criativa.

Os Textos Orientadores para uma Educação Evangélico-Luterana concebem a criatividade como “a capacidade que a pessoa tem de ousar, de criar, de fazer algo diferente com aquilo que já é consolidado”.¹²⁴ Muito provavelmente é o desenvolvimento desse pensamento criativo um dos principais desafios da escola, pois, de acordo com o Gardner, ao longo de sua história, a instituição de ensino vem treinando os alunos e as alunas para seguir padrões, reproduzir e obedecer. Para o autor, o “[...] desafio do educador é manter vivas a mente (criativa) e a sensibilidade das crianças pequenas.”¹²⁵ Tudo isso, por que somente um pensamento criativo pode conceber soluções inovadoras para os problemas da humanidade. Tratando-se da questão metodológica, isso significa que o professor e a professora devem incentivar várias formas de resolver as questões colocadas, valorizar inventos e artistas e estimular jogos e brincadeiras de outras culturas ou mesmo a invenção de novas brincadeiras.

Por fim, os Textos Orientadores concluem que “[...] a criatividade é a energia e a força que as pessoas têm para poderem dar sentido àquilo que realizam no dia-a-

¹²⁰ ASSMANN, 2000, p. 260.

¹²¹ As ideias do pensamento complexo e solidário são defendidas por Edgar Morin em sua obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro.”

¹²² Para Paulo Freire, a “leitura de mundo” antecede a leitura da palavra, pois implica na relação que existe entre sujeito e o mundo.

¹²³ ASSMANN, 2000, p. 243.

¹²⁴ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 20.

¹²⁵ GARDNER, 2007, p. 76.

dia.”¹²⁶ Ao tratar sobre sentido, não se pode deixar de afirmar que aquilo que move a escola evangélico-luterana, além de seu compromisso, é a esperança. A crença na capacidade de desenvolver as pessoas, oferecendo a elas as capacidades essenciais para a condução de uma vida feliz para todos os seres humanos.

¹²⁶ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 20.

3 DA ADMINISTRAÇÃO À GESTÃO: PRINCÍPIOS PARA A CRIAÇÃO DE ESCOLAS QUE APRENDEM

Os princípios evangélico-luteranos orientam a identidade das instituições filiadas à Rede Sinodal de Educação e, portanto, interpassam toda a escola e desempenho um papel decisivo na forma de como essas entidades são geridas. Na tentativa de demonstrar como isso ocorre, o presente capítulo trata da temática da administração ou, melhor dizendo, da gestão escolar e suas interfaces.

Os estudos sobre administração surgem inicialmente no século XX e eram denominados na época de “estudo do trabalho” ou “estudo da tarefa”. Todavia, ela não aparecia como uma área de estudo ou mesmo disciplina. A administração começa a tomar forma a partir do século XX quando as principais tarefas sociais passam a ser exercidas por meio de instituições organizadas.

Para Peter Drucker, o fator determinante para o surgimento da administração foi a proliferação do conhecimento, em especial, dos saberes especializados. Nesse sentido, a administração procura organizar e coordenar as diferentes capacidades das pessoas para que elas possam agir em torno de um objetivo em comum.

A moderna administração e a moderna empresa não poderiam existir sem a base de conhecimento que as sociedades desenvolvidas criaram. Mas, ao mesmo tempo, é a administração, e só ela, que torna eficazes todo esse conhecimento e essas pessoas instruídas. O surgimento da administração transformou o conhecimento de adorno social e luxo no verdadeiro capital de qualquer economia.¹²⁷

Para ilustrar essa situação, Drucker propõem um exemplo, comparando um inseto com um animal vertebrado. De acordo com o autor, um inseto se mantém coeso graças a uma carapaça que o sustenta, mas não pode crescer mais que alguns centímetros. Já os animais vertebrados podem ser maiores, pois possuem um esqueleto. Na visão do pesquisador, a administração seria o esqueleto que permite à organização alcançar certo porte e complexidade.¹²⁸

De forma geral, pode-se afirmar que a administração é algo imprescindível para qualquer organização atual e que o sucesso de sua missão depende, entre outros fatores, do desempenho de sua administração. Todavia, a administração como hoje a

¹²⁷ DRUCKER, 2010, p. 67.

¹²⁸ DRUCKER, 2010, p. 45.

conhecemos é fruto do modo como as pessoas pensavam e ainda pensam a sociedade.

3.1 AS PREMISSAS DA ADMINISTRAÇÃO

Os modelos que orientam a forma como as organizações foram e ainda são geridas baseiam-se na maneira de como as pessoas pensam e concebem a sociedade. Para que se possa compreender como ela ocorre, será necessário analisar o panorama histórico com base nos conceitos que influenciaram a sua constituição ao longo dos anos. Essa análise se dará com base em três premissas: a social, a metáfora da máquina e a qualidade.

3.1.1 A condição social

Quando as primeiras grandes organizações surgiram no século XX, elas eram marcadas por um modelo de gestão autoritário que vigorou como norma durante anos e ainda deixa suas características.

Naquele tempo, a única grande organização complexa que necessitava organizar um número muito grande de pessoas era o exército. Na falta de modelos orientadores, os primeiros administradores passaram a adotar uma postura idêntica a um regime militar com base em comandos e controles rígidos. Esse modelo, com alguns poucos no topo ordenando e muitos abaixo obedecendo, teve sua inspiração também na forma como a sociedade se organizava.

Ao tratar sobre essa questão, Marx e Engels enfatizam que as relações e o modo de organização social se manifestam no processo de trabalho onde a divisão dos que comandam e dos que executam está bem visível.¹²⁹ Na esfera do labor, existem dois fatores básicos que interferem na administração: a racionalização do trabalho e o controle.

No que diz respeito ao primeiro fator, há um entendimento que a pessoa representa um recurso como tantos outros a ser utilizado da maneira mais eficiente para gerar uma maior produtividade da organização. De acordo com Paro:

Quando se utiliza o próprio homem como recurso, não se está no âmbito da administração geral, mas no da administração como é realizada em uma

¹²⁹ MARX, Karl. *A ideologia alemã*. 2 ed. Lisboa/São Paulo: Presença/Martins Fontes, 1975. p. 300.

estrutura social determinada, na qual o ser humano acaba sendo tratado não como um homem, mas como simples parte indiferenciada da natureza.¹³⁰

Segundo essa concepção de exploração, a pessoa passa a ser o meio pelo qual a organização realiza a produção de seu produto ou executa o serviço proposto. Trata-se aqui de implementar medidas que garantam a execução exitosa do trabalho de cada um em particular. Para tanto, a gestão utiliza-se de mecanismos de controle.

No modelo de produção capitalista, esses processos adquire o nome de gerenciamento. Para Chiavenato, a gerência apresenta-se como a forma de coordenar os esforços das pessoas na organização. Dessa maneira, ele declara que “a tarefa básica da Administração é a de fazer as coisas através das pessoas” e que “a eficácia com que as pessoas trabalham em conjunto para conseguir objetivos comuns depende principalmente da capacidade daqueles que exercem a função administrativa.”¹³¹

Esse tipo de administração tem suas bases em diversos pressupostos. Muito provavelmente, o mais significativo está ligado às ideias de Frederick W. Taylor. O treinamento especializado, fruto da denominada “administração científica” ou “administração taylorista”, foi desenvolvido entre os anos de 1885 e 1990 e partia da ideia de que todo trabalhador poderia ser treinado de forma sistemática para um processo de produção em larga escala. Da mesma maneira, seria possível executar uma análise e uma divisão das tarefas em porções menores e individuais. Assim, cada indivíduo teria condições de ser treinado rigorosamente para atingir um alto nível de eficiência na produção.¹³²

O modelo taylorista foi amplamente utilizado para aumentar os ganhos de produção, principalmente na Segunda Guerra Mundial e no período posterior. A sua base de funcionamento estava na divisão das tarefas para que pudessem ser melhor treinadas em sua especificidade, ficando assim a cargo de especialistas capazes de executar a sua função da melhor maneira possível.

Todavia, a questão central desse pensamento que representa um modelo de administração hierárquico está em separar o “trabalho duro” do “trabalho inteligente”, o “chão da fábrica” do “escritório”, ou, em outras palavras, “os que pensam a organização” dos “que executam o trabalho”.

¹³⁰ PARO, Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 37.

¹³¹ CHIAVENATO, Idalberto. *Teoria geral da administração*. São Paulo: McGraw-Hill, 1980. p. 7

¹³² TAYLOR, Frederick W.. *Princípios da administração científica*. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 1978. p. 50.

De acordo com Taylor, para o melhor funcionamento da organização “todo possível trabalho cerebral deve ser banido da oficina e centrado no departamento de planejamento e projeto”.¹³³ Na administração taylorista, a pessoa que executava o trabalho braçal ou na máquina não deveria executar funções de planejamento. Diante disso, deveriam existir funcionários para o trabalho e outros para a organização, ou seja, um grupo executa e outro administra.

Está claro, então, na maioria dos casos, que um tipo de homem é necessário para planejar e outro tipo diferente para executar o trabalho. O homem, cuja especialidade sob a administração científica é planejar, verifica inevitavelmente que o trabalho pode ser feito melhor e mais economicamente mediante divisão do trabalho, em que cada operação mecânica, por exemplo, pode ser precedida de vários estudos preparatórios, realizados por outros homens. E tudo isso envolve [...] uma divisão equitativa de responsabilidade e de trabalho entre direção e operário.¹³⁴

Segundo Paro, o pensamento taylorista não representa somente um ideal produtivo das organizações, mas espelha o modelo de sociedade capitalista responsável por segregar aqueles que detêm o poder e o controle dos que exercem o trabalho e são controlados. O autor continua enfatizando que esse tipo de administração não se limita às empresas produtoras de bens, onde fica evidente uma separação física entre a fábrica e o escritório. Esse modelo vigora também em empresas comerciais, bancos e, até mesmo, em hospital, escolas e associações.¹³⁵

Um passo significativo para a concretização dessa forma de realizar a administração foi o surgimento da primeira linha de montagem numa esteira móvel completa na *Ford Motors Company* nos Estados Unidos. O seu invento intensificou a importância da divisão de trabalho e introduziu um novo aspecto a esse modelo: “mais importante que do que o operador eram as ferramentas e as tecnologias para produzir.”¹³⁶

O modelo de produção *taylorista-fordista* acabou influenciando a gestão escolar no que diz respeito a sua estrutura hierárquica. Todavia, a metáfora da máquina trouxe a ideia da perfeição nas organizações.

¹³³ TAYLOR, 1978, p. 103.

¹³⁴ TAYLOR, 1978, p. 50.

¹³⁵ PARO, 2010, p. 100 – 101.

¹³⁶ MONTEIRO, Eduardo. *Gestão escolar: perspectivas, desafios e função social*. Rio de Janeiro: LTC, 2013. p. 56.

3.1.2 A premissa da máquina

Com base na divisão de tarefas, objetivou-se racionalizar o trabalho e aumentar a produção. A repartição sistemática criou trabalhadores em especialidades que, sendo responsáveis por parte do processo, são capazes de formar um conjunto de engrenagens que possibilitam o funcionamento perfeito da organização que pode ser vista como uma máquina.

A metáfora da máquina tem suas origens na visão mecanicistas de Descartes e Newton e outros cientistas do século XVII. Eles percebiam no relógio um modelo para explicar o funcionamento do cosmos. Para esses pensadores, era natural pensar o mundo como algo formado de componentes que se encaixavam e funcionavam como partes de uma máquina.

Essas ideias constituíram a base do pensamento científico dos séculos seguintes, influenciando a forma de conhecimentos e de concepções de mundo. Assim como os cientistas pensaram que o mundo pudesse ser estudado, previsto e controlado como uma máquina, as pessoas também passaram a acreditar que as organizações pudessem funcionar da mesma maneira.

No que diz respeito às organizações, a metáfora de funcionamento da máquina é destacada por Peter Senge como uma herança da era industrial. De acordo com Senge, esse pensamento tornou-se a base para a administração quando o então rei da Prússia, Frederico o Grande, obteve sucesso militar por meio da padronização, uniformidade e treinamento por repetição em seu exército. Todas essas técnicas foram inspiradas no modelo da máquina.¹³⁷

Complementando as ideias *taylorista-fordistas*, o exemplo de funcionamento do exército prussiano acabou gerando teorias mecanicistas para a administração. Além de treinar e padronizar, acabou-se instituindo uma linha de comando e um sistema claro de comunicação. Esse último teria a incumbência de garantir a harmonia no funcionamento das partes que compõem a máquina.

Capra, ao tratar sobre essa questão junto ao funcionamento das organizações, enfatiza que esse modelo está amplamente difundido ainda nos dias de hoje entre os administradores. De acordo com o autor, o pensamento mecanicista ajuda a enfatizar a hierarquia.

¹³⁷ SENGE, Peter. *Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 30.

Uma empresa, de acordo com essa visão, é criada e possuída por pessoas de fora do sistema. Sua estrutura e suas metas são planejadas por administração ou por especialistas externos e são impostas sobre a organização. Como uma máquina que precisa ser controlada por seus operadores para funcionar de acordo com suas instruções, o principal impulso da teoria da administração tem sido o de obter operações eficientes por meio do controle de cima para baixo.¹³⁸

Assim como as demais organizações, a escola também foi sendo moldada de acordo com o modelo mecanicista. Dessa maneira, ela acabou se baseando na máquina, em especial, na linha de montagem fordista.

A escola pode ser o exemplo mais completo da sociedade moderna de uma instituição que foi totalmente moldada pela linha de montagem. Como qualquer linha de montagem o sistema foi organizado em estágios discretos chamados de séries, segregaram as crianças por idade. Todos deveriam subir de um estágio para outro juntos. Cada estágio tinha supervisores locais – os professores responsáveis por eles. Classes de 20 a 40 alunos reuniam-se por períodos especificados em um dia marcado para treinar para os testes. Toda a escola havia sido projetada para andar em uma velocidade uniforme, completa, com sinetas e horários diários rígidos. Cada professor sabia o que deveria ser tratado para manter a linha andando, embora tivesse pouca influência na velocidade preestabelecida, que era determinada pelos conselhos escolares e currículos padronizados.¹³⁹

O ideal mecanicista rígido, padronizado e burocrático criou uma escola no formato da linha de produção que precisa ser controlada para funcionar perfeitamente. Além disso, com o passar do tempo, foram inseridos mecanismos de avaliação externas e parâmetros de desempenho que visam garantir a qualidade do serviço prestado.

3.1.3 A premissa da qualidade

No período Pós Segunda Guerra Mundial e, de forma mais intensa, na década de 1970, a reconstrução do Japão disseminou um novo modelo de produção denominado de Qualidade Total. Essa tornou-se uma das ideias mais significativas para administração, pois se orientava na satisfação do consumidor.¹⁴⁰

O advento desse modelo não mudou necessariamente o quadro de administração autoritária e fragmentada. O que ocorreu foi um maior enfoque na qualidade do produto ou do serviço prestado pela organização. Para tanto, a

¹³⁸ CAPRA, Fritjof. *A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas*. São Paulo: Cultrix, 2014. p. 88.

¹³⁹ SENGE, 2005, p. 30.

¹⁴⁰ MONTEIRO, 2013, p. 68.

administração voltada para a qualidade buscou uma otimização dos processos gerenciais dentro da instituição. Nesse modo de gerir, destacam-se metodologias como os 5s como *sensos* que orientam a otimização, procurando assegurar a seleção, a organização, a limpeza, a padronização e a disciplina e as metodologias de análise e soluções de problemas como *brainstorming*, *histograma*, *5w* e *2h*¹⁴¹.

Esse foco na qualidade foi absorvido também pelas instituições de ensino, sendo abordado, na década de 1980, pelo então Departamento de Educação, antecessor da Rede Sinodal de Educação, em publicações voltadas a essa temática. Ao mesmo tempo, esse enfoque foi destacado pelos gestores que afirmaram a qualidade na educação como um dos diferenciais de seu educandário.

De acordo com o gestor da escola A, um dos diferenciais da instituição está no “preparo para área cognitiva para o ingresso depois nas diferentes universidades que os alunos queiram escolher.”¹⁴² Ao mesmo tempo, a palavra qualidade faz parte dos princípios divulgados pelo educandário em seu projeto educacional.

Em uma publicação promovida pela Rede Sinodal, o professor João Francisco enfatiza a importância que a busca por resultados tem no contexto escolar atual.

Hoje, sabemos que não basta dizer que somos bons. Uma das características da contemporaneidade é a exigência de performance pública, pautada no mérito acadêmico, no alcance dos resultados tangíveis. As avaliações externas deixaram de ser um privilégio ou incômodo somente do ensino superior. A educação básica vem tendo que enfrentar, ainda em menor escala, processos de avaliação externa que, quer queiramos ou não, interferem na forma como somos vistos pela sociedade, em sentido mais geral, e nas comunidades em que estamos inseridos, de modo mais específico.¹⁴³

A busca pela qualidade na educação foi, de acordo com Drucker, adquirindo uma importância cada vez maior na sociedade. Visto que o conhecimento se tornou um recurso central, o desempenho das pessoas acabou tornando-se uma responsabilidade da instituição de ensino que precisa se preocupar com os resultados.¹⁴⁴

¹⁴¹ Os 5w e 2h refere-se à seguintes siglas em inglês: *What* (o que será feito?); *Why* (por que será feito?); *Where* (onde será feito?); *When* (quando?); *Who* (por quem será feito?); *How* (como será feito?) e *How much* (quanto vai custar?). Essas metodologias buscam implementar processos capazes de otimizar o funcionamento da organização.

¹⁴² Entrevista com o gestor da escola A. conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em resposta à pergunta: O que diferencia a sua escola das demais escolas da cidade.

¹⁴³ LIMA, 2010, p. 95.

¹⁴⁴ DRUCKER, 2010, p. 250 – 251.

Esse fator da cobrança sobre resultados é ainda mais presente no contexto da escola privada que, para justificar o valor da mensalidade aplicada, necessita demonstrar para a sociedade sua qualidade. Levando-se em consideração que atualmente os exames externos são a forma mais tangível de se perceber a qualidade de uma instituição de ensino, há uma inclinação clara para que esses educandários promovam um projeto voltado para a preparação de seus estudantes para essas avaliações, visando os melhores resultados e os primeiros lugares nos *rankings*.

Todavia, se os próprios princípios evangélico-luteranos propõem uma forma de atuação educacional integradora, integral e integrada¹⁴⁵, pode-se entender que a concepção de um projeto pedagógico voltado única e exclusivamente para bons resultados em avaliações externas seja algo bastante limitador. Os conhecimentos avaliados nesses exames são normalmente acadêmicos e representam apenas um dos diversos aspectos que essas instituições se propõem em seus projetos de ensino.

De maneira geral, é possível afirmar que a administração voltada à qualidade é uma necessidade do mercado atual focado em fornecer valor ao cliente. Essa ideia está marcada na fala de um dos gestores entrevistados e se apresenta como uma significativa preocupação por parte da Rede Sinodal, visto que há diversos escritos divulgados pela entidade que tratam dessa questão. No entanto, ao se tratar de educação, não se pode limitar a qualidade da instituição com base nos resultados das avaliações externas. Essa questão é retomada ainda neste capítulo quando a temática da gestão responsável entra em discussão.

No intuito de manter uma visão nos resultados sem esquecer, contudo, os fundamentos e a essência da organização, Drucker enfatiza que as instituições de ensino ao promoverem sua missão necessitam olhar para elas mesmas e começar a se perguntar: “quais são os resultados na escola? Quais deveriam ser?”¹⁴⁶

Para tanto, os educandários necessitam olhar para si mesmos e aplicar um modelo de administração capaz de romper antigos paradigmas que, ao longo dos anos, formaram as bases para seu gerenciamento. Diante da complexidade dos processos e da necessidade de uma visão sistêmica, fazem-se necessárias ações que envolvem todas as pessoas da organização na promoção de sua visão, sua missão e nos seus princípios.

¹⁴⁵ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 31.

¹⁴⁶ DRUCKER, 2010, p. 250.

3.3 GESTÃO VERSUS ADMINISTRAÇÃO

A predominante visão mecanicista e hierárquica da gestão criou organizações com regimes autoritários e fragmentados orientados pelos desempenhos externos. O planejamento acabou sendo restrito a um determinado grupo que acreditou ter o controle dos processos realizados por especialistas treinados em etapas segregadas da entidade.

Assim como as demais organizações, também a administração da escola foi sendo concebida nesses moldes. De acordo com Lück, não se pode permitir que as escolas

[...] sejam orientadas pelo antigo regime da administração científica, pelo qual se considera que, tanto a organização como as pessoas que nela atuam, são componentes de uma máquina manejada e controlada de fora para dentro e de cima para baixo.¹⁴⁷

Esse modelo passou a ser adotado não somente no âmbito micro (escola), mas também no macro (sistemas de ensino) e na interação entre ambos. Diante dessa questão, a autora continua afirmando:

Identifica-se que os sistemas de ensino adotaram uma postura administrativa, de cima para baixo, sobre as escolas, impondo-lhes ações e operações que poderiam ser decididas, com maior proveito e melhores resultados, por elas mesmas.¹⁴⁸

Ao longo de sua análise, Lück vai propor uma nova forma de se realizar o gerenciamento das escolas. Para tanto, ela propõe inclusive a substituição do termo administração pela palavra gestão. Essa mudança não busca representar apenas uma alteração conceitual, mas, acima disso, uma mudança paradigmática.

A utilização do termo gestão em substituição à palavra administração já se faz presente no contexto educacional desde a década de 1980 nas discussões da atual Constituição Brasileira. Com a queda da ditadura militar estava sendo desmanchado um regime de governo autoritário e os ideais democráticos começaram a fazer parte da realidade nacional. Acompanhando a onda de instalação de uma democracia, o sistema de ensino nacional passou a instituir a gestão democrática como princípio da educação do país.¹⁴⁹

¹⁴⁷ LÜCK, 2010, p. 50.

¹⁴⁸ LÜCK, 2010, p. 51.

¹⁴⁹ Na Constituição Brasileira de 1988, o artigo 206, inciso VI, define a gestão democrática do sistema público como princípio da educação nacional.

Todavia, cabe aqui uma reflexão a respeito da composição de cada palavra e ao que ela pode referenciar. A palavra gestão tende a se remeter aos conceitos de gerenciamento e gerente que, como afirmado anteriormente, estão vinculados um modelo rígido de controle e normas. Enquanto isso, o conceito administração pode ser relacionado aos verbos mirar ou mesmo admirar, ganhando significados que enfocam ações de planejamento e de observação.

No entanto, a implementação do conceito de gestão tem a intenção de trazer uma nova orientação voltada para um viés democrático que busca reconhecer a importância da participação consciente e esclarecedora das pessoas envolvidas com a instituição.

Para Lück, o advento do conceito de gestão procura trazer um novo entendimento a respeito da condução dos processos das organizações. A gestão surge com o intuito de superar as limitações da administração, introduzindo, inclusive, um novo paradigma para a organização.¹⁵⁰

De acordo com Morin, o paradigma corresponde “ao modo de existência e de organização de ideias, uma sistemologia de ideias, constituindo princípios ocultos caracterizados por uma noção nuclear da realidade”¹⁵¹. De forma semelhante, Capra aponta que um paradigma “significaria a totalidade de pensamentos, percepções e valores que formam uma determinada visão da realidade, uma visão que é baseada do modo como a sociedade se organiza”¹⁵².

Dessa maneira, pode-se entender que o paradigma é o resultado da compreensão de como o pensamento das pessoas é orientado para perceber e assim agir no mundo. Ele determina a lente pela qual as pessoas percebem as coisas e, com base nessa visão, concebem suas ações.

Uma mudança de nomenclatura de administração para gestão faz sentido somente se houver também uma nova maneira de conceber a realidade educacional superando antigas concepções arraigadas nos precedentes que até então existiam para a execução do gerenciamento das instituições.

A administração é vista como um processo racional, linear e fragmentado de organização e de influência estabelecida de cima para baixo e de fora para dentro das unidades de ações bem como o emprego de pessoas e de

¹⁵⁰ LÜCK, 2010, p. 34.

¹⁵¹ MORIN, 1985, p. 19.

¹⁵² CAPRA, 1993, p. 17.

recursos, de forma mecanicista e utilitarista, para que os objetivos institucionais sejam realizados.¹⁵³

A atitude de comandar e controlar diante de uma visão mecanicista, objetiva e fragmentada da realidade, deve, de acordo com Lück, assumir uma postura horizontal e global. Para ela, essa postura somente é possível com a mudança paradigmática. Todavia, ao enfatizar a mudança do termo, a autora não desconsidera o uso do conceito de administração. Para ela, a administração passa a ser na verdade uma parte da gestão, não tendo a intenção de substituí-la, mas tornando-se um de seus desdobramentos.

A óptica da gestão educacional não presciente nem elimina a óptica da administração, apenas a supera, dando a esta uma nova acepção, mais significativa e de caráter potencialmente transformador, colocando-a a serviço e como substrato do trabalho de gestão. [...] A administração passa a ser, portanto, uma dimensão da gestão colocando-se sob o enfoque e princípios desta, constituindo a gestão administrativa.¹⁵⁴

Esse novo enfoque da administração, como parte da gestão, parece fazer parte do contexto das escolas no momento em que elas buscam traçar uma divisão entre o corpo docente e o administrativo. Nessa concepção, o setor administrativo passa a tratar de rotinas a respeito da organização do ensino, colocando-se a serviço do pedagógico. Essa situação também está presente nas escolas da Rede Sinodal de Educação, ficando evidente quando os gestores, em suas entrevistas, fazem referência ao setor pedagógico e administrativo.

Essa postura fica clara na fala do gestor da escola C, ao enfatizar que as atribuições da direção são “administrativas e pedagógicas”.¹⁵⁵ Também o gestor do educandário B parece deixar claro em sua fala essa separação ao dizer que existem na sua instituição reuniões com a equipe pedagógica e com a equipe administrativa em momentos distintos. De forma semelhante, pode-se concluir que, ao falar de professores e funcionários, o gestor do educandário A está fazendo essa segregação.

A ideia de separação entre administrativo e pedagógico está presente, de forma significativa, nos escritos do professor Dorival Fleck sobre a Rede Sinodal. Embora o autor enfatize, no manual dirigido às entidades mantenedoras, que deve existir uma postura colaborativa entre os diferentes agentes da educação, ele afirma que o papel

¹⁵³ LÜCK, 2010, p. 58.

¹⁵⁴ LÜCK, 2010, p. 54.

¹⁵⁵ Entrevista com o gestor da escola C conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em relação à pergunta: Quais são as atribuições da Direção em sua escola?

do gestor “se define, em primeiro lugar, como um Pedagogo e, só em segundo lugar, como Administrador.”¹⁵⁶

A separação entre pedagógico e administrativo pode ser observada também nos encontros promovidos pela Rede para estimular a formação continuada de pessoas. Em sua maioria, eles se destinam ao corpo docente e ao grupo de gestores e gestoras.¹⁵⁷ Um encontro com os responsáveis pelo setor administrativo ocorre a cada dois anos.

A separação entre administrativo e pedagógico tem a intenção de enfatizar que a preocupação principal da escola está no seu projeto de ensino. As palavras de Fleck demonstram clareza nesse princípio quando ele enfatiza que o diretor e a diretora necessitam ser, acima de tudo, um gestor e uma gestora pedagógicos.

As tarefas administrativas são, de acordo com o autor, de segunda importância e não deveriam ser o foco do gestor.

Como Administrador técnico é preciso que o Diretor não se deixe absorver pelo cotidiano. A rotina administrativa de meios deve ser atribuída a uma outra equipe, para evitar que a ‘animação pedagógica’ da escola seja adiada sempre para depois. Ao Diretor técnico cabe a decisão, mas não a execução.¹⁵⁸

Cabe aqui a reflexão de que, muito provavelmente, essa postura de separação entre o pedagógico e o administrativo provenha também do fato de se tentar superar uma postura de administração *taylorista* sem, no entanto, deixar de admitir que ela se faz presente em determinados setores da escola. Enquanto o setor pedagógico estaria embasado numa metodologia de gestão participativa, sistêmica e voltada para a aprendizagem em equipe, os demais setores estariam permeados pela administração *taylorista* ou, como Fleck denomina, administração técnica.¹⁵⁹

Embora possa se perceber essa distinção entre setor pedagógico e administrativo não só nas instituições filiadas à Rede Sinodal de Educação, mas em todas as escolas como se essa ideia estivesse presente na forma de ser de cada educandário. Não se pode deixar de enfatizar que, se a gestão busca superar as

¹⁵⁶ FLECK, 2010, p. 38.

¹⁵⁷ Ao longo de seu calendário de atividades, a Rede Sinodal de Educação promove, em parceria com as instituições filiadas, encontro de professores por áreas do conhecimento, um congresso nacional a cada dois anos e seminários com o grupo de diretores.

¹⁵⁸ FLECK, 2010, p. 39.

¹⁵⁹ FLECK, 2010, p. 39.

limitações da administração *taylorista*, ela necessita tomar uma postura colaborativa que inclui a participação de todos os envolvidos e não somente do corpo docente.

Dessa forma, vale o questionamento se a mudança paradigmática faz sentido somente para a gestão que se realiza junto ao corpo docente ou diz respeito a todas as pessoas envolvidas com educação.

Em todos os casos, a intenção parece clara: mostrar que a gestão escolar precisa ser realizada com enfoque participativo que procura superar a visão fragmentada das organizações, que, de acordo com Lück, “[...] tem produzido a geração de unidades de ação artificialmente independentes e autônomas que atuam de forma isoladamente, sem consideração ao todo de que fazem parte.”¹⁶⁰ Diante desse contexto, faz-se necessário uma gestão sistêmica.

3.4 A GESTÃO SISTÊMICA E PARTICIPATIVA

A perspectiva de pensamento sistêmico tem sua base numa concepção holística, surgindo inicialmente na década 1920 na Europa e tendo como pioneiros os biólogos. Eles estavam acostumados com os estudos dos sistemas vivos que, de acordo com Capra, não se encaixavam no modelo da máquina, baseado na ideia de análise das partes de Descartes.

O grande choque que golpeou a ciência do século XX foi a constatação de que os sistemas vivos não podem ser compreendidos por meio da análise. As propriedades das partes não são propriedades intrínsecas, mas só podem ser compreendidas no âmbito de um contexto maior. Na abordagem sistêmica, as propriedades das partes só podem ser compreendidas a partir da organização do todo.¹⁶¹

De acordo com a gestão sistêmica, a compreensão do todo somente é possível mediante uma visão geral e integrada de todas as partes no sistema. A crença de que em toda organização complexa o todo pode ser melhor gerido se as partes menores forem separadas e isoladas deixa de existir e oferece espaço à ideia de que a inter-relação das partes é o fator central do funcionamento das organizações.

Enquanto a administração *taylorista* se baseia na ideia de que o trabalho deve ser dividido para que possa ser executado melhor por um especialista treinado, a

¹⁶⁰ LÜCK, 2010, p. 67.

¹⁶¹ CAPRA, 2014, p. 96.

gestão sistêmica trará bem o oposto: as relações entre as partes e o contexto tornam-se pontos fundamentais nessa visão.

Segundo Peter Senge, a utilização de uma gestão sistêmica é imprescindível nas instituições de ensino. O “pensamento sistêmico”¹⁶² proporciona uma forma diferente de olhar os problemas e os objetos – não como eventos isolados, mas como componentes de estrutura mais ampla.”¹⁶³ Nesse sistema, todos os elementos andam juntos e afetam uns aos outros constantemente.

Diante dessa perspectiva, Senge enfatiza a participação das pessoas na gestão.

As escolas podem ser recriadas, vitalizadas e renovadas de forma sustentável, não por decreto ou ordem e nem por fiscalização, mas pela adoção de uma orientação aprendente. Isso significa envolver todos do sistema em expressar suas aspirações, construir sua consciência e desenvolver suas capacidades juntos.¹⁶⁴

Diferente da administração vertical, centrada na separação dos que pensam e dos que executam e na fragmentação da organização, a gestão sistêmica busca romper o autoritarismo da verticalidade e promover a horizontalidade por meio da participação das pessoas.

De acordo com Paro, a gestão necessita superar a ordem autoritária e propor uma escola com bases democráticas onde “[...] todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola.”¹⁶⁵

Essa premissa da participação foi enfatizada pelos gestores em suas entrevistas. O gestor da escola A caracteriza a gestão em sua instituição como “participativa e democrática”. Ao falar do funcionamento, ele enfatiza o seguinte: “aqui os funcionários, os professores e os colaboradores todos têm oportunidade de trazer e contribuir com seus dons e talentos”. Mais adiante continua afirmando que “não é possível pelo tamanho da instituição que o diretor decida tudo, então em várias frentes, há pessoas de liderança e capacidades para que tomem as decisões”.¹⁶⁶

¹⁶² Peter Senge desenvolveu a teoria das Cinco Disciplinas entre as quais o Pensamento Sistêmico se constitui como uma forma holística de pensar a organização em seu todo e em seu contexto.

¹⁶³ SENGE, 2005, p. 57.

¹⁶⁴ SENGE, 2005, p. 16.

¹⁶⁵ PARO, 2010, p. 242.

¹⁶⁶ Entrevista com o gestor da escola A conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em relação à pergunta: Como você caracteriza a gestão escolar em sua instituição?

De forma semelhante, o gestor da escola B caracteriza a gestão de sua instituição como compartilhada. “Eu não decido nada sozinho e também não deixo ninguém decidir nada sozinho. Quando eu saio de férias, e tem que tomar uma decisão mais difícil de se lidar, se reúnem, decidem, deliberam e depois a gente morre junto na praia”.¹⁶⁷

Assim também o gestor da escola C não deixa de colocar a participação como fator imprescindível da gestão. “Uma gestão participativa, eu acho que é o modelo que tem tudo para dar certo, onde toda a comunidade escolar participa, começando por conselho, pais, professores, coordenação”.¹⁶⁸

Em todas as instituições pesquisadas, fica evidente a caracterização de uma gestão participativa. Vale salientar, que essa participação, diferente do sistema público, não se dá por meio da eleição de diretores. A participação está na participação dos sujeitos envolvidos no processo educacional, não se restringindo somente ao corpo docente e aos funcionários e funcionárias. Durante as entrevistas, houve destaca ao envolvimento dos conselhos escolares e das entidades representativas das famílias.

O gestor da escola C enfatiza a importância da participação do conselho escolar no planejamento das ações do educandário: “tudo é sempre muito estudado, a gente conversa muito, sobre tudo o que acontece e inclusive seguimos através de nosso planejamento estratégico quais são as nossas metas futuras”.¹⁶⁹ Embora não exista na escola A a figura do conselho escolar, a mantenedora acompanha os trabalhos da direção.¹⁷⁰

Já na visão do gestor da escola B, o conselho administrativo da instituição “é o que mais fomenta a questão da confessionalidade luterana dentro da escola”¹⁷¹. Assim como nas demais instituições pesquisadas, esse grupo é indicado pela

¹⁶⁷ Entrevista com o gestor da escola B conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em relação à pergunta: Como você caracteriza a gestão escolar em sua instituição?

¹⁶⁸ Entrevista com o gestor da escola C conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em relação à pergunta: Como você caracteriza a gestão escolar em sua instituição?

¹⁶⁹ Entrevista com o gestor da escola C conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em relação à pergunta: Como você caracteriza a gestão escolar em sua instituição?

¹⁷⁰ Entrevista com o gestor da escola A conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em relação à pergunta: De que forma outras entidades como Associação de Pais e Mestres, Conselho Escolar, Mantenedora e a comunidade de fé influenciam na gestão da escola?

¹⁷¹ Entrevista com o gestor da escola B conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em relação à pergunta: De que forma outras entidades como Associação de Pais e Mestres, Conselho Escolar, Mantenedora e comunidade de fé influenciam na gestão escolar?

comunidade de fé local. Dessa maneira, as instituições evangélico-luteranas conseguem manter sua identidade confessional.

Órgãos como conselho escolar, entidade mantenedora e associação de pais ou mesmo de ex-alunos são bem presentes nas escolas evangélico-luterana. Isso se deve, muito provavelmente, à relação histórica de sua formação vinculada à comunidade de fé.

No entanto, a característica mais expressiva de uma gestão participativa se dá por meio da equipe diretiva dessas instituições. Para o gestor da escola A, a entidade estruturou sua administração com base numa equipe. “Então, nós temos uma equipe grande de pessoas que têm responsabilidade por setor, a equipe pedagógica para essa função, mas também a equipe administrativa que cuida do dia a dia da escola.”¹⁷²

De forma semelhante, o gestor da escola B relata a importância que tanto a equipe pedagógica quanto a administrativa tem na gestão do educandário. Segundo ele, um ponto imprescindível são as reuniões pedagógicas.

Nós temos semanalmente três grandes reuniões internas; a primeira delas é da equipe diretiva, onde nós deliberamos todo o funcionamento operacional da escola semanalmente. Ela acontece em segundas-feiras de tarde, onde tem as quatro coordenações e a psicopedagoga, onde nós falamos como é que a escola funcionou semana passada e como é que ela vai funcionar semana que vem, o que temos para frente os próximos meses, o que precisamos adiantar. [...] tem uma segunda reunião, maior que é com secretária, administrativo, financeiro e TI. [...] lá é uma reunião tanto estratégica quanto operacional, mas onde a gente divide tudo que tá acontecendo, tudo que tá em andamento e tudo que não funcionou, e então a gente vai alinhando as coisas, enfim...E nas quintas-feiras de tarde, eu tenho uma reunião só com a coordenação pedagógica, [...] e essa reunião não se fala de operacional, nessa reunião só se fala de estratégico, só se olha para frente.¹⁷³

Por meio da fala desse gestor, é possível perceber a importância da equipe tanto nas questões operacionais quanto estratégicas da instituição. A preocupação está em envolver as pessoas. Para tanto, elas necessitam atuar e pensar em conjunto, compartilhando suas ideias, concepções e aspirações.

Lück, ao tratar sobre a gestão participativa, enfatiza os modelos de liderança compartilhada e co-liderança. Segundo a autora, a liderança compartilhada se refere

¹⁷² Entrevista com o gestor da escola A conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em relação à pergunta: Como você caracteriza a gestão escolar em sua instituição?

¹⁷³ Entrevista com o gestor da escola B conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em relação à pergunta: Quais são as principais atribuições da Direção em sua escola?

ao envolvimento dos membros da comunidade escola e a co-liderança ao engajamento da equipe diretiva.

A liderança compartilhada corresponde à prática de tomada de decisão e atuação colegiada por consenso (e não por votação) em que todos os participantes têm espaço e o usam para influenciar os rumos e as condições do desenvolvimento que se pretende promover. A co-liderança corresponde à atuação de influência sobre os destinos da escola e seu trabalho, de forma planejada e intercomplementar, pelos membros da equipe de gestão da escola, como por exemplo, vice-diretor, coordenador pedagógico, supervisor escolar, orientador educacional e secretário da escola.¹⁷⁴

Como se percebe na entrevista do gestor da escola B, há muitos traços de uma co-liderança que em relação às reuniões com as equipes pedagógicas e administrativas. Nesses momentos, busca-se tratar não somente de questões operacionais, buscando melhorar os processos e as rotinas, mas também há um enfoque estratégico que visa o planejamento da instituição em curto prazo.

A co-liderança caracterizada nas equipes administrativas tem seu suporte na liderança compartilhada por meio da qual toda a comunidade escolar consegue construir uma gestão participativa a respeito do entendimento e com base numa orientação comum de instituição. Esse modo de pensar pode ser denominado de visão compartilhada.

3.5 UMA VISÃO COMPARTILHADA

Diante da necessidade da implantação de uma concepção sistêmica da organização e de uma gestão participativa, torna-se imprescindível o desenvolvimento de uma visão compartilhada não somente na equipe gestora, mas em todos que compõem a instituição.

Ao tratar sobre a temática, Peter Senge oferece alguns subsídios que podem ser úteis para compreender o que é uma visão compartilhada e qual a sua importância para os objetivos da instituição.

Uma visão compartilhada não é uma ideia. [...] Ao contrário, é uma força no coração das pessoas, uma força impressionante de poder. Pode ser inspirada por uma ideia, mas quando evolui – quando é estimulada o suficiente para obter o apoio de mais de uma pessoa – deixa de ser uma abstração. Torna-se palpável. As pessoas começam a vê-la como se existisse. Poucas forças,

¹⁷⁴ LÜCK, Heloisa. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009. p. 78.

se é que existe alguma, nas questões humanas, são tão poderosas quanto uma visão compartilhada.¹⁷⁵

Existem vários exemplos de lideranças que conseguiram junto a seu grupo constituir uma visão compartilhada e, com base nela, motivar um grupo de pessoas a trabalhar em favor de uma ideia e, até mesmo, morrer por ela. Embora muitas pessoas acreditem que a visão é função de um líder principal, “visões baseadas em autoridades não são sustentáveis.”¹⁷⁶

As visões compartilhadas são, nada mais nada menos, que o conjunto das aspirações individuais alinhadas. A gestão tem como foco, nesse caso, desenvolver um conjunto de instrumentos e técnicas para alinhar todas as ideias desencontradas em torno das concepções que as pessoas têm em comum em relação à instituição na qual atuam.

No que se refere ao contexto educacional, é necessário buscar a conexão que as pessoas têm com a escola, construindo um sentido de compromisso em comum com a tarefa da educação. Em relação a pessoas, Senge afirma:

Desenvolvem imagens ‘do futuro que desejam criar juntas’, juntamente com os valores que serão importantes para chegar lá e os objetivos que esperam alcançar ao longo do caminho. Sem um processo sustentável para construir uma visão compartilhada, não há como uma escola articular seu sentido de propósito.¹⁷⁷

Normalmente, a busca por uma visão compartilhada se dá no momento da elaboração do planejamento estratégico quando se procura situar a instituição em seu contexto e planejar seu futuro a médio e longo prazo. Contudo, a visão compartilhada é um processo contínuo dentro das organizações, não podendo ficar restrito somente a médio e longo prazo. As aspirações pessoas também dizem respeito ao agora e, portanto, necessita do envolvimento das pessoas a todo o tempo.

Lück enfatiza que a constituição da visão compartilhada é a base de sustento dos esforços das pessoas em conjunto a favor da promoção da educação. “Educação é, portanto, um processo complexo e contínuo que demanda esforço conjunto de inúmeras pessoas, de diversos segmentos e contextos com diferentes perspectivas de atuação.”¹⁷⁸

¹⁷⁵ SENGE, 2000, p. 233

¹⁷⁶ SENGE, 2005, p. 54

¹⁷⁷ SENGE, 2005, p. 54.

¹⁷⁸ LÜCK, 2009, p. 86.

Ao se declararem como escolas comunitárias, as três instituições pesquisadas enfatizam a necessidade do envolvimento da comunidade escolar em sua formação. Como consta no projeto da escola A, um dos princípios norteadores do educandário é a “Comunidade Escolar como centro das ações” Mais adiante dois outros princípios vão enfatizar a “parceria com a comunidade nas ações e no trabalho” e as “relações permeadas pelo diálogo profissional e cooperação.”¹⁷⁹

No contexto das escolas filiadas à Rede Sinodal, a visão compartilhada pode ser muito bem observada já na própria fundação dos educandários. As pessoas que chegaram ao sul do Brasil no início do século XIX vindas da Alemanha tinham como pressupostos a necessidade da educação para a formação do indivíduo. Esse pressuposto ou, melhor dizendo, princípio orientou a criação de educandários pela própria comunidade com base numa visão compartilhada do que elas inspiravam da escola.

Ao longo dos anos, essa parceria se manteve, orientando a visão e a missão dessas instituições. Portanto, o princípio da escola comunitária não se faz presente somente na fundação desses educandários, mas constitui também uma característica da gestão participativa na comunidade escolar que visa à criação de uma visão compartilhada entre aqueles que fazem parte da instituição.

Como citado pelo gestor da escola C, a participação da comunidade na gestão é essencial para a constituição de um sentimento de pertença. “Eles (os membros da comunidade escolar) têm que participar ativamente da escola para que todos sintam-se responsabilizados e comprometidos com aquilo que acontece dentro da instituição.”¹⁸⁰

Assim como o gestor entrevistado coloca a questão da responsabilidade e do sentimento de pertença, também Afonso Murad destaca essa questão. Para o autor, as escolas devem ser consideradas organizações do século XXI e para atingir seu propósito necessitam desenvolver um senso de pertença.

As empresas modernas procuram profissionais que ‘vistam a camisa’, que se identifiquem com a sua cultura institucional, a ponto de incorporar a missão da organização em seu projeto de vida. [...] é preciso aumentar a consistência

¹⁷⁹ Projeto pedagógico da escola A.

¹⁸⁰ Entrevista com o gestor da escola C conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em relação à pergunta: Como você caracteriza a gestão escolar em sua instituição?

do senso de pertença centrando-se no compromisso com a missão e a visão.¹⁸¹

Não se trata aqui de doutrinar as pessoas com base numa visão já preestabelecida, como já citado anteriormente. A questão está em promover a participação das pessoas para que juntas possam construir uma visão compartilhada a respeito da instituição.

Drucker, ao enfatizar os requisitos para a “operação bem-sucedida” das organizações, afirma que “[...] deve haver acordo quanto à missão geral, e a missão deve ser compartilhada amplamente por toda a organização.”¹⁸² Para tanto, a visão compartilhada estabelecida por meio da participação precisa se traduzir em “[...] objetivos comuns claros, simples, que se traduzam em ações particulares.”¹⁸³

O estabelecimento dessa visão significa trazer clareza para os processos, enfatizando a importância da função de cada pessoa diante da missão conjunta da organização. O desenvolvimento dessa premissa é muito mais do que trabalhar e conversar juntos. Sua constituição ocorre com base numa abordagem de organização aprendente.

3.6 GESTÃO ESCOLAR: UMA ORGANIZAÇÃO QUE APRENDE

Permeadas por uma gestão sistêmica, as organizações passaram a operar como organizações aprendentes. A terminologia *Lerning Organization* surgiu inicialmente no plano empresarial e se propôs a tornar a entidade numa instituição capaz de se renovar e inovar continuamente com base numa postura aprendente das pessoas envolvidas.

A autora Isabel Alarcão, ao tratar sobre o contexto educacional, passou a utilizar o termo escola reflexiva. Para a pesquisadora, um educandário que aprende torna-se um local de interesse para docentes, estudantes e demais instituições onde ações colaborativas podem se desencadear.¹⁸⁴Essa perspectiva de escola reflexiva busca compreender a instituição de ensino como uma organização com estrutura

¹⁸¹ MURAD, Afonso. *Gestão e espiritualidade: uma porta entreaberta*. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 88.

¹⁸² SENGE, 2010, p. 403.

¹⁸³ SENGE, 2010, p. 395.

¹⁸⁴ ALARCÃO, Isabel. A Escola Reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola Reflexiva e Nova Realidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15 – 30.

própria e que pensa seus processos de dentro para fora, tomando a visão compartilhada do corpo docente como eixo principal.

Senge destaca a importância de uma visão compartilhada para a criação de uma cultura aprendente:

Pessoas com um propósito em comum (como professores, administradores e o pessoal da escola) podem aprender a nutrir um senso de comprometimento com um grupo ou organização, desenvolvendo imagens do futuro que buscam criar e dos princípios e das práticas norteadores através dos quais pretendem chegar lá.¹⁸⁵

A cultura aprendente visa fazer com que as pessoas pensem e andem juntas numa direção definida por sua visão compartilhada. Não se trata em fazer com que todos em membros da organização pensem junto, porém, eles podem aprender a ser eficazes no momento em que tornam-se capazes de refletir em conjunto a respeito das suas ações e concepções dentro da organização.

Essa cultura da aprendizagem é ainda mais significativa quando se trata do contexto educacional. Além de ser um local voltado para a aprendizagem, a escola é repleta de equipes que necessitam, para o sucesso da entidade, aprender em conjunto constantemente. Há a equipe pedagógica, a equipe administrativa, a equipe diretiva, a equipe de professores e de professoras, a equipe de alunos e de alunas e, quanto mais se avança do micro para o macro nos sistemas de ensino, mais se percebem as influências das equipes desde um conselho escolar até a equipe que elabora as bases para uma educação nacional.

No processo de aprendizagem em equipe, as pessoas precisam se sentir co-estruturas dos projetos e, para tanto, faz-se necessário o entendimento mútuo sobre como percebem o mundo. Para que isso ocorra, Senge destaca a importância do diálogo como uma forma coletiva contínua de pensar a prática cotidiana e aquilo que as pessoas têm como óbvio.

O objetivo do diálogo é abrir novo terreno estabelecendo 'recipiente' ou 'campo' de investigação: um cenário onde as pessoas possam se tornar mais cientes do contexto em torno de sua experiência e do processo de pensamento e sentimento que criou tal experiência.¹⁸⁶

O princípio do diálogo, embora não tenha aparecido de maneira evidente nas entrevistas, é extremamente pertinente nos projetos pedagógicos das instituições

¹⁸⁵ SENGE, 2005, p. 17.

¹⁸⁶ SENGE, 2005, p. 55.

pesquisada e também faz parte dos princípios divulgados pela Rede Sinodal. Nas Diretrizes da Política Educacional da IECLB, a temática é apresentada da seguinte forma: “[...] diálogo e respeito como expressão da unidade”. De acordo com essas Diretrizes, “[...] significa apostar no diálogo como forma de aproximação e resolução de conflitos”.¹⁸⁷ Isso significa que o processo de diálogo visa o entendimento em comum e, portanto, busca criar uma visão compartilhada de identidade entre os membros. Mais adiante, o texto continua enfatizando essa ideia: “O diálogo e o respeito são meios através dos quais podemos manter e expressar a unidade eclesial”.¹⁸⁸

Já a Dimensão Institucional dos Princípios Pedagógicos da Rede Sinodal de Educação estabelece o diálogo como uma prática reflexiva a respeito dos conceitos e das próprias práticas em relação à questão teológica. “A identidade luterana caracteriza-se pelo diálogo entre a pedagogia e a teologia, assim como pela leitura da realidade, procurando tornar o fazer pedagógico um ato educativo marcado pelo espírito cristão”.¹⁸⁹

De maneira geral, pode-se perceber que o princípio do diálogo se apresenta, tanto nas Diretrizes da Política da IECLB quanto na Dimensão Institucional da Rede Sinodal de Educação, como um princípio voltado para a constituição de identidade, entendimento e reflexão a respeito da realidade e de seus paradigmas.

O grande mérito do diálogo para a construção de uma visão compartilhada está em colocar as aspirações das pessoas como parte imprescindível na constituição da visão da organização, buscando não só entendimento, mas também uma reflexão constante a respeito da prática e de ideias já consumadas.

Nessa perspectiva horizontal, a gestão sistêmica baseada na criação de uma visão compartilhada inviabiliza uma gestão autoritária, pois não se trata de colocar em prática a visão de apenas uma pessoa, mas sim de trabalhar em sinergia com docentes e demais sujeitos envolvidos na comunidade escolar.

Conforme afirma Valérien, num trabalho elaborado em parceria entre a UNESCO e o MEC,

[...] o dirigente escolar é cada vez mais obrigado a levar em consideração a evolução da ideia de democracia, que conduz o conjunto de professores, e

¹⁸⁷ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 14.

¹⁸⁸ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, P. 14.

¹⁸⁹ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, P. 28

mesmo os agentes locais, a maior participação, a maior implicação nas tomadas de decisão.¹⁹⁰

Essa busca por uma gestão que procura gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo desdobra-se em diferentes processos que implicam uma nova postura de seus gestores e suas gestoras. Essa postura tem nas pessoas seu ponto principal.

3.7 A GESTÃO DE PESSOAS

Na administração *taylorista*, caracteriza pela verticalidade das relações e pela fragmentação, as pessoas que compõem a organização são vistas como o “recurso humano” da organização. Diante dessa perspectiva elas representam apenas mais um recurso entre tantos outros a ser utilizado pela gestão para cumprir suas finalidades.

Todavia, a educação por si só já exige uma outra postura, pois ela constitui um processo interpessoal de relações baseado essencialmente na atuação das pessoas. Como qualquer outro empreendimento humano, são as pessoas que fazem a diferença por meio da sua ação coletiva diante da missão da organização. “As pessoas, com sua competência, comprometimento e capacidade de ações coletivamente organizada, constituem-se na alma da escola e a base para a sua qualidade educacional.”¹⁹¹

O papel das pessoas tem sua importância enfatizada pelos gestores das três escolas pesquisadas. Em resposta à pergunta, “o que aproxima a sua instituição das outras filiadas à Rede Sinodal?”, o gestor da escola B enfatiza o seguinte: “As pessoas...Dependendo do gestor das demais escolas, eu consigo me aproximar mais ou menos.” Com essa resposta fica claro que, na perspectiva desse gestor, as pessoas são o ponto de ligação entre os educandários da Rede. No entanto, sua concretização depende da postura de abertura de cada gestor.¹⁹²

De maneira semelhante, Goldmeyer afirma que a gestão escolar necessita exercer uma postura que conceba bastante importância às pessoas. Ao tratar da temática da Rede Sinodal, ela relata a necessidade de “[...] um gestor presente na

¹⁹⁰ VALÉRIEN, Jean. *Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento*. 2 ed. São Paulo: Cortez/Brasília: Unesco/Mec, 1993. p. 15.

¹⁹¹ LÜCK, 2009, p. 82.

¹⁹² Entrevista com o gestor da escola B conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em relação à pergunta: O que aproxima a sua instituição das outras escolas filiadas à Rede Sinodal de Educação?

escola, que conversa com as pessoas, que confia, que delega, que instiga, que valoriza e investe no seu grupo, que ouve os diferentes e que tem consciência da necessidade de mudanças”.¹⁹³

Diante dessa perspectiva, Drucker é capaz de fornecer alguns subsídios a serem levados em consideração pela gestão ao atuar com pessoas. Para o autor, a tarefa fundamental da gestão está em “[...] tornar as pessoas capazes de atuar em conjunto a partir de metas comuns, valores comuns, da estrutura certa e do treinamento e desenvolvimento necessários para atuar e reagir a mudanças.”¹⁹⁴

Em contraponto à administração *taylorista*, que via nas pessoas e no seu desempenho uma força de trabalho segregada e limitada em sua habilitação, a gestão atual tem ao seu dispor “trabalhadores do conhecimento altamente instruídos.”¹⁹⁵ De acordo com essa perspectiva, lidar com “o ser humano sempre significa desenvolvê-lo”.¹⁹⁶ Dessa maneira, o desenvolvimento das pessoas passa a ser uma das preocupações centrais da gestão.

No que se refere à educação, o desenvolvimento das pessoas está, na maioria das vezes, vinculado à formação continuada. Na Rede Sinodal, essa prática é muito recorrente aparecendo de maneira muito clara nas entrevistas realizadas na presente pesquisa.

Segundo o gestor da escola A, a entidade motiva docentes a participarem de, no mínimo, uma formação ao ano.

Todas as oportunidades de formação que são oferecidas dentro da Rede Sinodal e do SINEPE¹⁹⁷ do Rio Grande do Sul e também possibilidade de formação fora dessas duas redes são incentivados. Então tanto o pessoal administrativo, quanto o corpo docente, ele é estimulado a participar, pelo menos uma atividade por ano, no setor que ele desenvolve.¹⁹⁸

Também o gestor da escola B relata a importância da formação continuada do corpo docente e administrativo. Além disso, ele destaca a destinação de orçamento específico para isso:

¹⁹³ GOLDMEYER, 2008, p. 209.

¹⁹⁴ DRUCKER, 2010, p. 66.

¹⁹⁵ DRUCKER, 2010, p. 66.

¹⁹⁶ DRUCKER, 2010, p. 67.

¹⁹⁷ O SINEPE representa o Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul. Ao longo do ano, ele oferece às entidades filiadas palestras, seminários e cursos para o corpo docente e administrativo.

¹⁹⁸ Entrevista com o gestor da escola A conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em relação à pergunta: Qual é a política de sua escola em relação à formação continuada do corpo docente e administrativo?

“nós temos orçamento específico para isso, docentes, todos os professores são provocados para participar de preferência de toda a formação que a Rede oferece. [...] toda vez que tiver um curso externo não relacionado a Rede, ele (o docente) pode apresentar para nós, se ele for significativo para a escola como todo ou de interesse da escola, o professor poderá ter a mesma prática do que com os encontros da Rede.¹⁹⁹

Esse mesmo gestor deu destaque às formações realizadas internamente na instituição organizadas pela coordenação pedagógica:

As coordenações precisam sempre até mesmo no final do mês de novembro entregar planejamento de formação continuada interna que são sempre entre 40 e 60 horas no ano com profissionais específicos ou com alguma parceria com alguma universidade com temática específica que são trabalhos feitos em sexta de noite, sábado de manhã com calendário próprio.²⁰⁰

A ideia de formação continuada interna é destaca pelo gestor da escola C como um processo de reflexão que ocorre no grupo, tendo a coordenadora como organizadora e mediadora das reflexões.

Ela (a coordenadora) viu que tem um assunto, então ela leva um artigo ou manda antes para os professores fazerem a leitura e já vir com os questionamentos referentes a esse artigo. [...] a gente sempre estuda alguma coisa, não é só vamos lá para falar sobre isso, tem isso também onde nós vamos lá só falar sobre o assunto, sobre o cotidiano, mas sempre tem o momento de estudo.²⁰¹

Essa preocupação com a formação das pessoas, principalmente no que diz respeito à questão pedagógica, sempre foi muito intensa no contexto da Rede Sinodal de Educação. A própria história da fundação do *Lehrerseminar*²⁰² é fruto de iniciativas de pastores em criar instituições capazes de formar professores e professoras para as escolas comunitárias evangélico-luteranas que, para executarem suas atividades com qualidade, necessitavam de docentes qualificados para tal. Além disso, como já destacado, a própria Rede Sinodal tem, em seu Plano de Trabalho, uma preocupação

¹⁹⁹ Entrevista com o gestor da escola C conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em relação à pergunta: Qual é a política de sua escola em relação à formação continuada do corpo docente e administrativo?

²⁰⁰ Entrevista com o gestor da escola B conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em relação à pergunta: Qual é a política de sua escola em relação à formação continuada do corpo docente e administrativo?

²⁰¹ Entrevista com o gestor da escola C conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em relação à pergunta: Qual é a política de sua escola em relação à formação continuada do corpo docente e administrativo?

²⁰² O *Lehrerseminar*, “Seminário de Professores”, teve sua fundação no início do século XX na cidade de Taquari. Com o passar dos anos, ele foi transferido para Santa Cruz, em seguida, São Leopoldo e, atualmente, se encontra em Ivoti com o nome de Instituto Ivoti. Ao longo de sua trajetória, seu objetivo principal estava na formação de profissionais para atuarem junto às escolas comunitárias.

clara com a formação continuada das pessoas que atuam em suas instituições filiadas.²⁰³

Todavia, um outro fator que merece destaque no desenvolvimento das pessoas são os momentos de reflexão junto ao grupo de professores, Goldmeyer enfatiza o significado desses espaços para a discussão e o surgimento de novas ideias. Para ela, essas oportunidades caracterizam-se como espaços de comunhão e implicam na criação de laços, de respeito, de valorização e de solidariedade entre o grupo.²⁰⁴

Essa prática é uma característica própria da gestão participativa que convida ao compartilhamento e às inter-relações entre os sujeitos envolvidos no ato de educação. Na promoção do processo circular de ação-reflexão-ação, as pessoas são convidadas a criar uma visão em comum, aprendendo com a suas ações e se desenvolverem dentro da entidade.

De maneira geral, pode-se dizer que a gestão necessita criar momentos nos quais as pessoas possam refletir a respeito do que fazem, do porquê e de como podem tornar a sua tarefa melhor. Sendo assim, a formação continuada não pode ficar restrita a palestras, cursos, seminários, congressos e encontros. Não se trata aqui de minimizar a sua importância, mas colocar que dentro da própria instituição é necessário criar um espaço onde a reflexão das pessoas possa se traduzir em aprendizagens e, conseqüentemente, transformações na organização.

Além do foco na formação continuada e no processo de ação-reflexão-ação como estratégias para o desenvolvimento das pessoas, em uma publicação na Revista Lições da Rede Sinodal de Educação, Lengert e Scholze sugerem um olhar focado na carreira das pessoas dentro da própria organização. Para tanto, os autores dividem a trajetória do trabalhador em três momentos e sugerem ações.

O primeiro momento consiste nos primeiros anos de carreira dentro da organização. Mesmo que o ou a profissional tenha passado por uma formação completa, sabe-se que seu desenvolvimento se dá também ao longo das suas vivências dentro das organizações e que os primeiros anos são momentos adaptativos. Para essa etapa, os autores sugerem que ocorra um acompanhamento por meio de mentores ou padrinhos pertencentes ao grupo já com alguma experiência.

²⁰³ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO. 7º Plano de Trabalho 2016/2020. São Leopoldo: Rede Sinodal de Educação. 2017. p. 9 – 33.

²⁰⁴ GOLDMEYER, 2008, p. 211.

Dessa maneira, a pessoa consegue um auxílio para se habituar à cultura organizacional da instituição.

Depois dessa etapa de habituação, pode ser inserido um acompanhamento por parte de um *coach* ou conselheiro. A ideia de um *coach* vem recebendo atenção nas organizações quando o assunto é desenvolvimento profissional. O intuito dessa metodologia é oferecer à pessoa ou a sua equipe uma ajuda para que possa se desenvolver mediante reflexões a respeito de si, de suas potencialidades e do seu trabalho.²⁰⁵

Por fim, os dois autores destacam que a última etapa do desenvolvimento profissional está no preparo para a saída do trabalho ou da profissão ou, até mesmo a busca por uma outra carreira. Esse parece ser o momento mais difícil, pois poucas pessoas conseguem perceber quando está na hora de parar, principalmente, quando houve, ao longo da trajetória, um compromisso muito grande em trabalhar. Lengert e Scholze sugerem que o e a profissional busquem outras atividades alternativas para se ocupar.²⁰⁶

Outro fator importante no desenvolvimento da pessoa dentro da organização são os processos de *feedback*, oferecidos tanto pelo sistema em si quanto por outras pessoas com as quais trabalha. Esses processos, além de regular o desempenho, podem servir de grande aprendizado quando se tornam instrumentos de reflexão.

Para Lück, os processos de *feedback* ocorrem basicamente através de duas maneiras: o monitoramento e a avaliação. O primeiro consiste numa forma de acompanhamento mais constante, enquanto o segundo procura ser um conjunto de resultados de todo um processo.

A autora enfatiza que, no contexto das instituições de ensino, esses processos de acompanhamento do trabalho docente provocam, entre os profissionais, reações de resistência com a atribuição de significados negativos. “O monitoramento é visto como um controle cerceador e limitador, portanto, negativo, e a avaliação como uma estratégia de encontrar erros e causar reprovações.”²⁰⁷

Essa resistência por parte dos professores e das professoras em ser “monitorado” e “avaliado” pela gestão está, muito provavelmente, relacionada à forma

²⁰⁵ WHITMORE, John. *Coaching para aprimorar o desempenho: princípios e a prática de coaching e da liderança*. São Paulo: Clio Editora, 2012. p. 17.

²⁰⁶ ENGERT, Rainer; SCHOLZE, Nadir. *Círculo de Qualificação Docente como estratégia de formação continuada*. Lições. São Leopoldo: Editora Sinodal. Ano XXIV, nº 23, 2013. p. 15.

²⁰⁷ LÜCK, 2009, p. 44.

como tradicionalmente esses processos são realizados junto ao corpo discente, com o intuito de simplesmente controlar e emitir valores a respeito da aprendizagem de estudantes.

Todavia, para garantir o desenvolvimento profissional é necessário a instituição de processos de monitoramento e avaliação projetados para proporcionar a aprendizagem e não para culpar, categorizar e certificar, como ocorre comumente nos processos educativos.²⁰⁸

Na tentativa de superar a visão negativa do *feedback* como importante instrumento da gestão escolar não só para o acompanhamento e avaliação das ações realizadas na escola, mas para desenvolver uma cultura de aprendizado e desenvolvimento de profissionais que atuam com a educação, Lück propõe que monitoramento seja concebido da seguinte maneira:

O monitoramento é o processo sistemático e descritivo dos processos de implementação de plano ou projeto de ação, com o objetivo de garantir sua maior efetividade, mediante a verificação do seu ritmo de trabalho, o uso do tempo e dos recursos, a aplicação adequada das ações e competência previstas e necessárias, em relação aos resultados pretendidos.²⁰⁹

Já, a avaliação, segundo a autora, “constitui-se no processo de medida e julgamento dos resultados parciais obtidos durante a realização de um plano ou projeto e os integrados ao seu final.”²¹⁰

No que se diz respeito à gestão nas escolas pesquisadas, o gestor da instituição B destaca que, durante as reuniões pedagógicas, são fornecidos *feedbacks* a respeito de professores e professoras e de alunos e alunas, no sentido de acompanhar o trabalho que vem sendo realizado.²¹¹

Ao tratar sobre a Rede Sinodal e seu corpo docente, Fleck aponta que o *feedback* é um importante processo na aprendizagem e no desenvolvimento de docentes. Segundo o autor, a equipe pedagógica deve fornecer ao professor e à professora “um *feedback* positivo e uma instrução adicional”.²¹²

O *feedback* positivo consiste em reconhecer as capacidades da pessoa e o seu resultado dentro da organização. Ele pode ser considerado um dos pontos centrais na

²⁰⁸ SENGE, 2005, p. 114 – 115.

²⁰⁹ LÜCK, 2009, p. 45.

²¹⁰ LÜCK, 2009, p. 45.

²¹¹ Entrevista com o gestor da escola B conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em relação à pergunta: Quais são as peculiaridades da organização pedagógica e curricular?

²¹² FLECK, 2010, p. 32.

motivação do profissional, pois o reconhecimento pelas atitudes de sucesso aumenta consideravelmente o senso de pertença e o otimismo da pessoa.²¹³ Já a “instrução adicional” se refere à tentativa de melhorar as áreas de baixo desempenho e suprir as lacunas.

Embora o *feedback* passa ser considerado essencial no que diz respeito ao desenvolvimento docente, buscando fornecer-lhe informações sobre seu desempenho a partir da reflexão a respeito da prática, esse processo torna-se ainda mais significativo quando se trata de uma organização que lida constantemente com informações.

De acordo com Drucker, o *feedback* é um processo indispensável dentro da organização para que cada pessoa possa executar seu trabalho eficiente. Segundo o autor, em cada organização as pessoas deveriam estar se preocupando constantemente que informações os/as demais deveriam ter para executarem, com sucesso, o trabalho.

O negócio típico de hoje irá cada vez mais se basear no conhecimento, isto é, será uma organização composta em sua maioria por especialistas que dirigem e disciplinam o próprio desempenho por meio de um *feedback* organizado de colegas, clientes e matrizes.²¹⁴

Diferente da situação na qual um membro da equipe diretiva oferece informações ao profissional a respeito de sua tarefa e de seu desempenho, Drucker sugere que, em uma organização baseada em informações, todos os envolvidos e envolvidas acabam oferecendo informações uns aos outros e, dessa forma, disciplinam o seu trabalho. Dessa maneira, torna-se tarefa fundamental da gestão escolar organizar processos de *feedback* que garantam o fluxo de informações necessárias para que cada pessoa possa exercer de forma autônoma sua tarefa dentro das metas da organização.

3.8 A GESTÃO FOCADA NA AUTONOMIA

A perspectiva da autonomia dentro das organizações está vinculada a um modelo de gestão sistêmica que visa à superação dos mecanismos de centralização

²¹³ BECKER, Tiago. *A gestão na Rede Sinodal de Educação*. São Leopoldo: EST/PPG, 2014. p. 78.

²¹⁴ DRUCKER, 2010, p. 390.

acentuados em “organizações burocratizadas, com minuciosa divisão de tarefas e delimitação rígida de hierarquia”.²¹⁵

Diante dessa concepção, Drucker enfatiza que as organizações baseadas em informações necessitam de uma estrutura baseada na “autoridade descentralizada e no controle coordenado.”²¹⁶ Isso significa ter clareza dos “blocos” que formam a organização, concedendo-lhes a autonomia necessária para seu desempenho.

A ideia de blocos é muito bem representada na gestão financeira dos educandários quando se realiza o planejamento dos recursos com base nos “centros de custos”. Dessa maneira, cada setor acaba contando com um orçamento próprio que precisa ser controlado de forma autônoma, atendendo sempre os objetivos da organização.

Entretanto, o conceito da autonomia não se limita em oferecer a liberdade financeira e decisória para cada setor. O pensamento de constituir unidades autônomas na organização está baseado na noção de pensamento sistêmico que admite a descentralização da gestão.

Para Mintzberg, a descentralização das organizações está relacionada a uma perspectiva orgânica e complexa:

[...] o principal motivo para descentralizar-se uma estrutura é que as informações necessárias para a tomada de decisões não podem ser compreendidas em uma só cabeça. Dessa forma, quando a operação de uma organização está baseada em um complexo conjunto de conhecimentos, existe, geralmente, a necessidade de descentralizar o poder de tomada de decisões.²¹⁷

A busca pela descentralização em uma organização grande e complexa é enfatizada pelo gestor da escola A quando ele afirma que “não é possível pelo tamanho da instituição que o diretor decida tudo. Então, em várias frentes, há pessoas de liderança e capacitados para que tome decisões”.²¹⁸

Todavia não é pelo tamanho da instituição que se exige uma gestão descentralizada. A autonomia é um dos requisitos centrais numa gestão sistêmica que atua numa realidade educacional “dinâmica e complexa, não sendo possível prever

²¹⁵ LÜCK, 2010, p. 78.

²¹⁶ DRUCKER, 2010, p. 566.

²¹⁷ MINTZBERG, Henry. *O sucesso da estratégia*. 3 ed. São Paulo: Bookmann, 1955. p. 150

²¹⁸ Entrevista com o gestor da escola A. Conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em resposta à pergunta: E como você caracteriza a gestão escolar em sua instituição?

em um âmbito central todos os processos e ações necessárias para o seu desenvolvimento”.²¹⁹

Esse princípio da autonomia refere-se tanto ao macro quanto ao micro. A descentralização macro diz respeito à autonomia dos sistemas de ensino tanto no âmbito estadual e municipal, proporcionando à escola a construção de sua autonomia para promover “[...] o alargamento da responsabilidade por parte da escola, a participação da comunidade escolar no funcionamento da escola e a existência inequívoca de uma liderança pedagógica exercida em grupo”.²²⁰

Em relação ao micro, há dentro da própria instituição de ensino a necessidade em oferecer ao professor e à professora a autonomia necessária para atuar de acordo com as suas características e de acordo com as peculiaridades da turma e da própria instituição de ensino situada em um determinado contexto.

De maneira geral, pode-se entender a autonomia como um atributo indispensável para a auto-organização da instituição com base nos processos de *feedback*, que, no caso da gestão sistêmica, são entendidos como realimentação ou retroalimentação.²²¹

De acordo com essa concepção, os processos de *feedback* buscam quebrar a ordem de causa e consequência, criando o efeito de “causalidade circular”.

Um ciclo (ou laço) de feedback é um arranjo circular de elementos causalmente conectados, nos quais uma causa inicial se propaga ao longo do ciclo de modo que cada elemento exerce um efeito sobre o seguinte, até que o último ‘realimenta’ ou ‘retroalimenta’ o efeito no primeiro modelo. A consequência é que a primeira conexão é afetada pela última, resultando em uma autoregulação de todo o sistema à medida que o efeito inicial é modificado cada vez que ele viaja ao redor do ciclo.²²²

Ao tratar da questão do *feedback*, Senge vai oferecer o exemplo da corrida armamentista durante o período da Guerra-Fria. Segundo ele, os norte-americanos possuíam a concepção de que se houvesse armas soviéticas, haveria uma ameaça a seu povo que deveria reagir construindo mais armas norte-americanas. De forma parecida, pensavam os soviéticos: quanto mais armas eram produzidas pelos norte-

²¹⁹ LÜCK, 2010, p. 81.

²²⁰ ALVAREZ, Manuel. *Autonomia da escola e profissionalização da direção escolar*. Inovação: Administração escolar. Vol. 8, n. 1 e 2. 2005. p. 41.

²²¹ CAPRA, 2014, p. 118.

²²² CAPRA, 2014, p. 123-124.

americanos, maior a ameaça e maior a necessidade de produção de armas soviéticas.²²³

Embora, na percepção de cada uma das partes envolvidas, essa situação possa ser concebida como um fato linear de causa e efeito, na verdade a corrida armamentista criou um ciclo “vicioso” retroalimentado. Por meio de um *feedback*, o sistema se retroalimenta, produzindo cada vez mais armas e conseqüentemente ameaças que eram respondidas com uma maior quantidade de armamento.

O mérito da explanação acima está em mostrar que os sistemas são compostos por diversas unidades autônomas que se autorregulam por meio de *feedback* emitidos por elas mesmas para as demais. Diferente da visão mecanicista marcada pela linearidade da causa e efeito, a visão sistêmica se aproxima novamente da metáfora dos seres vivos no momento que percebem as suas inter-relações, mediante os processos cíclicos.

Em relação ao contexto das organizações baseadas em informações, pode-se entender que elas também são compostas por unidades autônomas que se autorregulam com base em *feedback*, que nesse caso representam o fluxo de informações que um setor necessita receber e repassar ao outro.

Nesse sentido, ao se tratar de instituições de ensino, os *feedbacks* constituem-se num conjunto de informações necessárias que necessita fluir entre as unidades garantindo a autonomia das partes e a organização do todo.

Em uma análise mais específica dentro da instituição, pode-se ter como exemplo de *feedback* as informações que professores e professoras trocam entre si, as respostas de estudantes a determinadas atividades, as orientações da coordenação junto ao corpo docente, as reuniões, os momentos de formação continuada, entre outros. Todo esse emaranhado de inter-relações constitui-se em processos de *feedback* que garantem o funcionamento da organização.

Esse modelo de autonomia é enfatizado por Motta ao afirmar:

A organização se torna um conjunto de pequenas organizações, administradas com o máximo de interdependência. A conexão entre as partes passa por um intenso sistema de comunicação, em que todas as informações são distribuídas igualmente por todos os setores.²²⁴

²²³ SENGE, 2000, p. 100-101.

²²⁴ MOTTA, Roberto Paulo. *Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente*. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007. p. 122.

De maneira semelhante, a Rede Sinodal de Educação pode ser percebida como uma organização que se baseia nas inter-relações entre as escolas. Usufruindo de autonomia para atuar de acordo com seu contexto, os vínculos entre esses educandários tornam-se imprescindíveis para a própria constituição da Rede Sinodal.

Para o gestor da escola B, esses vínculos são representados única e exclusivamente pelas pessoas.²²⁵ De maneira parecida, o gestor da escola A enfatiza a questão da promoção dos encontros do corpo docente.²²⁶ Na fala desses dois gestores, pode-se perceber claramente que o meio de ligação mais claro que há entre as escolas não diz respeito a uma hierarquia, mas em um conjunto de relações que Goldmeyer vai denominar de “fios de comunhão”.²²⁷

Esses “fios de comunhão” representam essas inter-relações e são a base para uma gestão sistêmica:

A gestão dever-se-ia dar na comunhão com as pessoas, sentadas juntas ao redor de uma mesa, ou numa roda de chimarrão olhando-se nos olhos e juntas planejando. A mesa representa aqui a união das mesas, o envolvimento das pessoas que compartilham o espaço para criar laços de solidariedade e fraternidade. Por conseguinte, leva à comunhão a ação que orienta por princípios cristãos, que é capaz de juntar as pessoas, que se dão as mãos em oração e se colocam no lugar do outro que sofre, que luta e que precisa de apoio, e que oram por ele e por todos. Promove a comunhão o trabalho que se dá numa relação de respeito, de valorização, de solidariedade, que vê no sujeito um ser de relações e que, como sujeito, deseja participar.²²⁸

Dando continuidade na sua ideia a respeito da postura da gestão frente ao conceito de rede, a autora enfatiza que “o gestor precisa apostar nas pessoas, deixar que elas caminhem, arrisquem e se tornem autônomas”.²²⁹

Vale salientar que esse modelo de organização descentralizada necessita de unidades autônomas que refletem a visão do todo organizacional. Dentre os diferentes motivos que unem as escolas da Rede Sinodal e provem a sua visão compartilhada está a busca pela qualidade.

²²⁵ Entrevista com o gestor da escola B conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em resposta à pergunta: O que aproxima a sua instituição das outras escolas filiadas à Rede Sinodal de Educação?

²²⁶ Entrevista com o gestor da escola A conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em resposta à pergunta: O que aproxima a sua instituição das outras escolas filiadas à Rede Sinodal de Educação?

²²⁷ GOLDMEYER, 2010, p. 79.

²²⁸ GOLDMEYER, 2010, p.79.

²²⁹ GOLDMEYER, 2010, p. 81.

3.9 A GESTÃO RESPONSÁVEL

Segundo o gestor da escola C, uma das características da sua escola que a aproxima das demais instituições da Rede Sinodal é a “qualidade”.²³⁰ Essa mesma ideia, é compartilhada, de forma semelhante, pelas demais instituições pesquisadas. Além disso, há, nos diversos escritos sobre as escolas evangélico-luteranas, uma preocupação muito grande na oferta de uma educação de qualidade para a comunidade que ela atende. Essa ideia fica clara na afirmação de Fleck, que ao responder a pergunta “por que manter escolas?”, enfatiza que a escola se justifica quando “oferece, realmente, o melhor serviço educacional da cidade”.²³¹

Continuando a sua linha de pensamento, o autor enfatiza que, “[...] ela (a escola evangélico-luterana) precisa ser o resultado de uma clara intenção de oferecer um serviço à comunidade local ampla, como decorrência de sua condição cristã de disponibilidade para servir”.²³² Essa condição está elencada como um dos fundamentos bíblicos divulgados pelas Diretrizes da Política Educacional da IECLB: “as pessoas são chamadas por Deus, através do Espírito Santo, para servir na comunidade”.²³³ Ao mesmo tempo, o ato de servir foi enfatizado, de acordo com Fleck, no Seminário de Diretores, quando o grupo, na tentativa de explicar o que seria uma escola evangélico-luterana formulou: “como escola comunitária evangélica buscamos o desenvolvimento do senso crítico, da criatividade e da integridade da pessoa, na dimensão de sua vocação para servir”.²³⁴

O serviço de oferecer uma educação de qualidade é um dos princípios fundamentais das escolas filiadas à Rede Sinodal de Educação, que, na tentativa de fornecer uma educação de referência em qualidade, assume a sua responsabilidade com essa proposta.

A ideia da escola responsável é enfatizada por Drucker. Segundo o autor, na sociedade atual caracterizada como “sociedade do conhecimento”, a educação torna-se um recurso-chave que passa a ser de responsabilidade da escola.²³⁵ Em outras palavras, “a escola terá de se comprometer com os resultados”.²³⁶

²³⁰ Entrevista com o gestor da escola C conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em resposta à pergunta: O que aproxima a sua instituição das outras escolas filiadas à Rede Sinodal de Educação?

²³¹ FLECK, 2010, p. 55-56.

²³² FLECK, 2010, p. 56.

²³³ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 14.

²³⁴ FLECK, 2010, p. 52.

²³⁵ DRUCKER, 2010, p. 250.

²³⁶ DRUCKER, 2010, p. 251.

Essa preocupação em mostrar resultados pode ser muito bem observada com a instalação de indicadores de rendimento escolar como o IDEB²³⁷ na educação pública e o ENEM. Esse último juntamente com os resultados nas aprovações dos vestibulares tornou-se um dos principais indicadores externos para a demonstração dos resultados da escola privada.

Lück, ao citar a conceito de gestão por resultados, faz referência ao Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar. Esse prêmio define que o resultado educacional

[...] abrange processos e práticas de gestão para a melhoria dos resultados de desempenho da escola – rendimento, frequência e proficiência dos alunos. Destacam-se como indicadores de qualidade: a avaliação e melhoria contínua do projeto pedagógico da escola; a análise, divulgação e utilização dos resultados alcançados; a identificação dos níveis de satisfação da comunidade escolar com o trabalho da sua gestão; e transparência de resultados.²³⁸

De maneira geral, pode-se dizer que uma escola focada no resultado estabelece indicadores que necessitam ser acompanhados e avaliados a fim de verificar o desempenho da instituição. Diante desse contexto, ganham relevância processos como a avaliação institucional que busca oferecer informações para a melhoria constante da instituição.

Todavia, existem etapas anteriores que precisam ser definidas com clareza antes da implementação de indicadores. A mais importante dessas etapas está relacionada ao princípio do servir. Ele evoca diferentes questionamentos referentes ao contexto local e global, ao público que a escola e, principalmente, ao seu real motivo de existir.

Atualmente, uma quantidade significativa de escolas coloca como principal indicador os resultados em exames externos. Esses, por sua vez, que acabam avaliando todos os estudantes da mesma forma, pois tem como base uma matriz nacional padronizada.²³⁹

Dessa maneira, as instituições acabam estabelecendo uma uniformidade nos conceitos e nas habilidades de seus planos de ensino e na sua metodologia de ensino,

²³⁷ O IDEB – Índice Nacional da Educação Básica – é um indicativo de qualidade educacional que combina informações de exames externos como a Prova Brasil e o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – com as informações das aprovações.

²³⁸ LÜCK, 2009, p. 56.

²³⁹ Destaca-se aqui a matriz de referência do ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio -, que acaba padronizando o que é ensinado nas escolas do Brasil.

criando dessa maneira currículos cada vez mais recheados tanto na diversidade quanto no número de componentes curriculares.

Senge denuncia essa situação da seguinte maneira:

A imagem de escola como uma linha de montagem para produzir graduados esclarece as razões para mochilas cada vez mais pesadas. O sistema de educação da linha de montagem está sob estresse, seus produtos não são mais julgados adequados pela sociedade, sua produtividade é questionada e ele responde da única forma que sabe responder: fazendo o que sempre fez, com ainda mais intensidade. As cargas de trabalho aumentam, os testes padronizados são intensificados.²⁴⁰

No entanto, diante de um país rico em diversidade, tendo um sistema de ensino que preza pela autonomia e perante uma Rede de Ensino que coloca como um dos princípios a liberdade de cada um de seus educandários em realizar de forma autônoma seu projeto de ensino, parece não fazer sentido emitir como indicador único de qualidade.

Fleck, ao discutir a questão da qualidade nas escolas da Rede Sinodal de Educação, faz referência a um artigo publicado na Folha Sinapse de São Paulo no dia 29 de setembro de 2003. O autor do texto, jornalista Gilberto Dimenstein, enfatizava o seguinte:

Daqui a 25 anos, o que hoje é óbvio para poucos será senso comum: a escola como a conhecemos, transmissora de conteúdos avaliados por testes, será encarada como um sinal de educação de baixa qualidade. Pelo menos para os filhos da elite, capazes de pagar mensalidade maiores, a escola que avalia o aluno em provas, cobrando a memorização, já terá deixado de existir. Entrar nas melhores faculdades só vai exigir capacidade de raciocínio e de associar informações. Por isso, o ensino de artes e filosofia ganhará espaço nobre.²⁴¹

Escrito em 2013, a escola atual está muito mais perto do modelo apresentado por Dimenstein do que do sistema de ensino da época. Esse processo pode muito bem ser observado atualmente com o surgimento escalonado das chamadas “escolas de elite” no contexto brasileiro. Essas instituições acabam cobrando mensalidade de 10.000 reais e oferecendo um projeto pedagógico baseado em currículos bilíngues, metodologias ativas de aprendizagem e ensino cooperativo.²⁴²

²⁴⁰ SENGE, 2005, p. 31.

²⁴¹ FLECK, 2010, p. 32.

²⁴² O avanço das “escolas de elite” vem sendo destaque no jornalismo nacional. O exemplo citado acima tomou como base uma reportagem da Folha de São Paulo de abril de 2018. O conteúdo foi acessado no dia 24 de abril de 2018 e está disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/04/com-mensalidades-de-ate-r-10-mil-mercado-de-colegios-de-elite-avanca.shtml>.

Embora possa se questionar se o avanço dessas escolas não esteja na busca de seus clientes por um *status*, não se pode deixar de destacar o diferencial do projeto de ensino que elas oferecem. Além do mais, o resultado dessas instituições não está baseado no desempenho de seus estudantes em avaliações externas. Seu intuito está em oferecer um projeto de ensino diferenciado que visa às necessidades futuras de seus alunos e de suas alunas.

4 PROJETO PEDAGÓGICO: PRINCÍPIOS PARA UMA PEDAGOGIA EVANGÉLICO-LUTERANA

Levando-se em consideração que a principal atribuição de qualquer escola é a educação, a sua essência está posta em seu projeto pedagógico. De maneira geral, pode-se afirmar que o projeto representa a organização do trabalho da escola como um todo, incluindo a relação com o contexto e preservando a visão de totalidade da instituição.²⁴³

Dentro desse processo de conceber a escola, os princípios são elementos fundamentais. De acordo com Veiga, “[...] a abordagem do projeto político-pedagógico, como organização da escola como um todo, está fundada nos princípios que deverão nortear a escola [...]”.²⁴⁴ Se no caso da instituição de ensino pública esses princípios são representados pelas características democrática, pública e gratuita, nas escolas da Rede Sinodal de Educação, pode-se entender que são os princípios evangélico-luteranos que fundamentam o projeto pedagógico dos educandários filiados.

Ao tratar sobre a respeito da questão pedagógica das instituições vinculadas à Rede Sinodal, Fleck afirma que a escola evangélico-luterana deve “tentar falar de uma ‘pedagogia luterana’”, estabelecendo um diálogo entre Pedagogia e Teologia. O autor enfatiza que não se deve buscar um projeto proselitista de ensino que visa ser útil para o crescimento da Igreja. O diálogo entre essas duas áreas precisa procurar na Teologia elementos que podem “vivificar as formulações e concepções da Pedagogia.

245

[...] não é de pretender usar a escola – [...] – para ampliar a membresia. Significa, também ser capaz de imaginar uma escola não vinculada ao modelo paroquial de Igreja, mas perceber no espaço escolar uma expressão da própria missão.²⁴⁶

Ao elaborar os princípios pedagógicos da Rede Sinodal de Educação, a entidade partiu das Diretrizes de uma Política Educacional da IECLB para determinar as categorias de elaboração que no documento se referem às quatro dimensões: institucional, dos conhecimentos, relacional e metodológica.

²⁴³ VEIGA, Ilma Passos A. *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus Editora. 2. ed. 1998. p. 11-12.

²⁴⁴ VEIGA, 1998, p. 12.

²⁴⁵ FLECK, 2010, p. 47.

²⁴⁶ FLECK, 2010, p. 47-48.

Todavia, não foi o documento da IECLB que serviu de base para a definição dos Princípios Pedagógicos da Rede Sinodal de Educação. Para estabelecê-los, o Grupo de Apoio Pedagógico²⁴⁷ enfatizou que os princípios pedagógicos da Rede deveriam ser elaborados com base nos projetos pedagógicos da cada instituição filiada, pois eles são pertinentes a cada realidade. Esse procedimento respeita o princípio da autonomia dos educandários, visto que não visa impor algo, mas parte da base e das características comuns de cada instituição para definir a visão do todo.

No decorrer do presente capítulo, são analisados os princípios que orientam os projetos de ensino das escolas filiadas à Rede Sinodal com base nos escritos divulgados pela própria Rede, na análise dos projetos das instituições pesquisadas e nas entrevistas com os gestores e as gestoras.

4.1 LUTERO E OS PRINCÍPIOS

Como já enfatizado no primeiro capítulo desta tese, o pensamento de Lutero tem um papel fundamental na elaboração dos princípios pedagógicos das escolas evangélico-luteranas. Contudo, deve-se levar em consideração que as concepções pedagógicas do Reformador são limitadas diante do contexto educacional atual e necessitaram do incremento de novas percepções para fazer sentido à escola de hoje.

Em sua obra *História da Pedagogia*, Franco Cambi descreve de maneira bem objetiva a organização escolar de acordo com as concepções de Lutero:

A educação, para Lutero, deve apoiar-se sobretudo no estudo das línguas, as antigas e a nacional, porque as línguas são 'a bainha na qual está guardada a espada do Espírito', o meio para chegar a compreender a verdade do Evangelho. A escola é organizada em quatro setores: o das línguas (latim, grego, hebraico, alemã), para se remontar às fontes das Sagradas Escrituras; o das obras literárias (pagãs e cristãs), para o ensino da gramática e a leitura dos textos sagrados; o das ciências e das artes, e da jurisprudência e da medicina. A frequência escolar é limitada a 'uma ou duas horas por dia', enquanto o tempo restante é dedicado 'a trabalhar em casa, a aprender um ofício, a fazer tudo o que se espera deles', assim 'estudo e trabalho caminham lado a lado'. Os edifícios escolares deverão ser adaptados ao uso que se faz deles e dotados de boas e bem organizadas bibliotecas. No centro da vida escolar está o mestre, que substitui a família, quando esta se mostra incapaz de desenvolver adequadamente o próprio papel formativo em relação ao jovem. O mestre deve possuir em justo equilíbrio severidade e amor, já que 'com amor se obtém muito mais do que com medo servil e a coerção'. Na

²⁴⁷ O Grupo de Apoio Pedagógico – GAP – é um conselho indicado na Assembleia Geral que discute temáticas pedagógicas da Rede Sinodal de Educação.

escola não deve haver então espaço para punições excessivas e para o estudo que não tenha uma finalidade e uma motivação precisa.²⁴⁸

O pensamento pedagógico de Lutero está voltado para a preparação da pessoa cristã. Ao afirmar que o ensino deve ter sua centralidade no estudo das línguas e da Bíblia, o Reformador busca garantir que a Palavra de Deus não seja perdida e que todo cristão e toda cristã possa ter acesso a ela.

De maneira geral, Martinho Lutero critica o sistema de ensino medieval e, partir de sua reflexão teológica, propõe uma mudança na forma de compreender e fundamentar a educação, criticando veementemente o sistema de ensino da época, vinculado para a formação do clero em mosteiros e conventos.

Na Idade Média, prevalecia a ideia de que a criança era dotada de uma pureza angelical que ainda não havia sido corrompida pelo pecado. Diante dessa perspectiva, era necessário educar desde cedo moralmente com base em aspectos religiosos. À medida que o indivíduo crescia e fosse capaz de usar a razão, o ensino deveria empregar normas, advertência e castigo para obter o resultado almejado. O modelo a ser imitado era o de Cristo como o legislador. Ao mesmo tempo, se utilizava alternadamente a rigidez e a suavidade como meios de educação.²⁴⁹

Nesse período, as concepções pedagógicas eram influenciadas pelo humanismo e um dos seus principais representantes era Erasmo de Roterdã. Ele tratava o ser humano recém-nascido como uma massa amorfa que somente poderia ser considerado realmente humano mediante a educação. Além disso, no que se refere às questões morais, a pessoa poderia apresentar uma inclinação para o bem e, em alguns casos, para o mal.

Ao tratar sobre essa temática no contexto educacional medieval diante da perspectiva luterana, Streck enfatiza que, na concepção de Erasmo,

[...] o ser humano só poderia se tornar verdadeiramente humano com a ajuda de Deus. O modelo para este tornar-se verdadeiramente humano estava dado de antemão: Cristo. Assim, a pergunta pelo ser humano ideal seria uma pergunta educacional e, ao mesmo tempo, religiosa.²⁵⁰

Para Erasmo, toda a educação necessitava estar voltada para Cristo e, tudo que não estava relacionado a Ele, não poderia ser considerado ensino. O modelo de

²⁴⁸ CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. p. 249-250.

²⁴⁹ NIPKOW, Karl E. Erziehung. In: KRAUSE, Gehard; MÜLLER, Gehard. *Theologische Realenzyklopädie*. Berlin/New Yoerk. 2. ed. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Mohn, 1992. p. 240

²⁵⁰ STRECK, 2005, p. 58.

Cristo determinava as concepções pedagógicas e morais, representando um modelo de vida virtuosa e espiritual que todo ser humano deveria ter para atingir a salvação de Deus.

Diante dessa perspectiva, pode-se entender que o pensamento educacional medieval estava embasado na relação íntima com a questão religiosa. Tendo como recursos pedagógicos mais utilizados a disciplina e a obediência das normas e das leis, confundia-se, do posto de vista teológico, lei com evangelho e, do posto de vista pedagógico, educação como meio para a salvação.²⁵¹ Em outras palavras, faz sentido dizer que a lei era o evangelho e a educação um caminho para a salvação.

A partir de sua teologia, Lutero critica esse pensamento pedagógico medieval, combatendo a teologia católica romana e as posições de Erasmo. Para o Reformador, o ser humano não é fruto de sua educação e, portanto, ela não consiste no meio pelo qual ele consegue sua salvação. A educação se apresenta como uma obra humana que fornece capacidades para a pessoa se defrontar com as Sagradas Escrituras.

Dessa maneira, Lutero desfaz a estreita ligação entre educação e salvação, distinguindo teologicamente o ato de educar e a Palavra de Deus. De acordo com a concepção luterana, a realização de boas obras é um resultado da fé e não de uma capacidade inata que necessita da ajuda de Deus para atingir seu potencial e proporcionar uma vida moralmente correta.

Conforme Nipkow, Lutero enfatiza que a educação é uma obra humana e não o caminho para Deus, da maneira como é concebida no pensamento pedagógico medieval. Embora essa distinção não tenha modificado as práticas educacionais da época, ela alterou o lugar de Deus no ensino e, com isso, o sentido da educação.²⁵²

O fundamento da educação passa a não ser mais a salvação, mas a Palavra de Deus que define seu objetivo: “ela é um serviço que pai e mãe, educadores e educadoras prestam a crianças e jovens”.²⁵³ Esse serviço prepara as pessoas para Deus e para o mundo, ou seja, para os dois reinos, o espiritual e o temporal, preparando-as com responsabilidades para as tarefas da sociedade.²⁵⁴

De acordo com essa visão, a educação passa a ter a incumbência de preparar as pessoas para desempenharem seu papel no mundo e, ao mesmo tempo, de educa-

²⁵¹ NIPKOW, 1992, p. 240.

²⁵² NIPKOW, 1992, p. 240.

²⁵³ STRECK, 2005, p. 61.

²⁵⁴ NIPKOW, 1998, p. 241.

las de maneira cristã, possibilitando o contato com a Palavra de Deus, não tendo a função de convertê-las para a fé, mas dando espaços para demonstrar como Deus age mediante a sua Palavra.²⁵⁵

Embora Lutero procure distinguir o ato de educar e a salvação, a ligação entre educação e fé ainda se faz presente, pois ambas se necessitam e se exigem.

Sem educação a fé não é duradoura. A tarefa da educação no âmbito espiritual é dar meios para que a pessoa possa lidar com a Sagrada Escritura, como fundamento para a pregação de maneira segura, pois sem a educação esta segurança não está garantida. Por outro lado, sem a Sagrada Escritura a educação perde sua orientação, pois no reino temporal serve à moralidade e esta depende teologicamente dos mandamentos de Deus.²⁵⁶

Para Lutero, a escola é “uma coisa do mundo”, ou seja, uma obra humana e, ao mesmo tempo, cristã. Conforme essa perspectiva, a instituição de ensino parece estar num paradoxo entre fazer parte do reino espiritual, estando atrelada à ordem Igreja, ou ser uma entidade do reino secular em poder do Estado. Todavia, a distinção de “espiritual” e “secular” não se refere à duas instâncias diferentes, mas “a duas formas de agir num mesmo âmbito, neste caso na escola”.²⁵⁷ Diante dessa concepção, não cabe cogitar se a escola pertence ao reino “espiritual” ou “secular”. O que deve se levar em consideração é a maneira como ela lida com questões seculares e espirituais dentro dela.

De acordo com Streck, na visão luterana, a escola assume a tarefa secular de preparar as pessoas para lidar de forma responsável com as questões do mundo e, ao mesmo tempo, ela é uma instituição cristã devido ao ensino cristão que representa uma das suas tarefas e fundamenta a sua existência. Para a autora, “o ensino cristão tem duas funções na escola: ele perpassa e dá consistência a toda a estrutura da escola e serve como referencial para um diálogo crítico com a pedagogia”.²⁵⁸

No contexto do projeto pedagógico da escola evangélico-luterana, a questão do ensino e da escola cristã ganham destaque. Para uma melhor compreensão dessa questão, faz sentido diferenciar o que seria, de acordo com os escritos divulgados pela Rede Sinodal de Educação, o ensino cristão e a escola cristã.

As escolas evangélico-luteranas são consideradas escolas cristãs, pois manifestam a sua confessionalidade. De acordo com Fleck, “ela (a escola evangélico-

²⁵⁵ NIPKOW, 1998, p. 241.

²⁵⁶ STRECK, 2005, p. 62.

²⁵⁷ STRECK, 2005, p. 62.

²⁵⁸ STRECK, 2005, p. 63.

luterana) é uma escola que tem confissão. Ela tem uma confissão e a confessa. Ela toma decisões que tem base na graça, na fé e na esperança evangélicas”.²⁵⁹ Já a base para a confessionalidade cristã pode ser encontrada no ensino cristão, que, de acordo com Streck, “é o parâmetro pelo qual a escola cristã dialoga criticamente com a pedagogia”.²⁶⁰

Todavia, o estabelecimento adequado do diálogo entre Teologia e Pedagogia não é algo simples e implica dois riscos. O primeiro está em enfatizar o aspecto teológico, reprimindo as reflexões e as ações pedagógicas ou mesmo subordinando-as à questão teológica. Dessa maneira, as tarefas pedagógicas ficam restritas a questões espirituais. Já o segundo risco representa uma postura oposta: a ausência da perspectiva teológica.

Streck, ao discutir a postura da instituição evangélico-luterana, afirma que a escola confessional deve estabelecer uma relação correta entre o aspecto teológico e pedagógico.

A busca constante por aperfeiçoamento, a disposição para renovar e aprimoramento deveria ser mediada pela relação correta entre a fundamentação teológica e a pedagógica. Esta pedagogia deveria determinar o cotidiano e a ação pedagógica na escola confessional luterana.²⁶¹

Essa mesma concepção é abordada pelas Diretrizes da Política Educacional da IECLB ao enfatizar que uma educação evangélico-luterana é fruto de uma “intersecção dialógica entre a teologia e a pedagogia”.²⁶² A relação teológico-pedagógica forma a base para o estabelecimento de uma “pedagogia luterana”.²⁶³

No entanto, a efetivação dessa pedagogia ocorre somente por meio da ação das pessoas. Para Fleck, “a escola evangélica vive da imagem de pessoa que lá é atualizada constantemente pelas próprias pessoas e de acordo com sua própria circunstância e seu próprio contexto social”.²⁶⁴ Diante dessa perspectiva, o gestor da escola A enfatiza a importância que a confessionalidade luterana tem para as pessoas que atuam na instituição. Ao tratar sobre essa questão em relação a seu educandário, o gestor afirma:

²⁵⁹ FLECK, Dorival A. *Conselho Escolar: atribuições e compromissos na administração geral da escola evangélica*. Conselho de Educação – IECLB: São Leopoldo. 1994. p. 15.

²⁶⁰ STRECK, 2005, p. 64.

²⁶¹ STRECK, 2005, p. 136 – 137.

²⁶² REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2010, p. 11.

²⁶³ FLECK, 2010, p. 47.

²⁶⁴ FLECK, 2010, p. 47.

[...] (a confessionalidade) está fortemente presente a partir dos seus gestores [...] que por princípio tem que ser luteranas. Há sempre uma atenção muito especial para que o professor que não é luterano, tenha a formação do que é confessionalidade luterana e uma formação continuada, que muitas vezes esses princípios com os quais nos comunicamos sejam também repassados aos professores [...] o professor precisa conviver com isso e ajuda muito os eventos que são proporcionados pela Rede Sinodal em que nossos professores participam porque eles conseguem encontrar uma identidade nas escolas e as identidades culturais.²⁶⁵

Por meio da fala do gestor, fica evidente a preocupação da instituição filiada à Rede Sinodal em deixar claro para as pessoas que nela atuam a confessionalidade que orienta seu projeto de ensino. Diante disso, ganham destaque os encontros proporcionados pela Rede²⁶⁶ e os próprios momentos de formação dentro das instituições que, normalmente, são marcados por momentos de reflexão com base na teologia evangélico-luterana.

Ao mesmo tempo, as instituições pesquisadas demonstraram uma preocupação clara em trabalhar a sua confessionalidade junto ao corpo discente. O mesmo ocorre na instituição B. Como exemplo, o gestor da escola B cita o uso do Castelo Forte²⁶⁷ como subsídio para meditações na sala de aula. “A meditação [...] é feita todo dia de manhã. É importante destacar, nós temos o Castelo Forte em todas as salas [...] eles podem usar o texto do Castelo Forte ou trazer uma outra coisa significativa”.²⁶⁸

Outro destaque importante é dado ao pastor escolar que, nas instituições pesquisadas, realiza sua função de forma mista, estando presente tanto na comunidade quanto na escola. De acordo com a fala do gestor da escola A, o pastor escolar faz reflexões junto aos professores e às professoras e aos alunos e às alunas. Ao mesmo tempo, a instituição conta com um/a diácono/a contratado/a por ela para

²⁶⁵ Entrevista com o gestor da escola A. Conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em resposta à pergunta: Como a confessionalidade luterana se apresenta em sua instituição?

²⁶⁶ Os encontros promovidos pela Rede Sinodal de Educação junto ao corpo docente da instituição são marcados por um momento de reflexão no início e/ou no final do evento dirigido por um ministro ou uma ministra da IECLB. Um exemplo claro é o Congresso da Rede Sinodal de Educação que tem no final de sua programação um culto para os participantes independente da confessionalidade assumida pela pessoa.

²⁶⁷ O Castelo Forte é uma obra luterana publicada em conjunto pela Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB) e da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) por meio da Comissão Interluterana de Literatura (CIL). Desde 1968, a publicação traz um conjunto de meditações diárias com base no pensamento teológico luterano a pessoas de diferentes lugares do Brasil e do mundo.

²⁶⁸ Entrevista com o gestor da escola B. Conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em resposta à pergunta: Quais são as peculiaridades da organização pedagógica e curricular?

auxiliar nessa questão.²⁶⁹ Também o gestor da escola C, afirma a importância do/a pastor/a da comunidade estar presente na escola. Esse profissional, além de participar do conselho, realiza meditação e conversas com os professores e as professoras.²⁷⁰

De maneira semelhante, o gestor da escola B enfatiza o trabalho do pastorado misto ou, melhor dizendo, compartilhado:

Temos um pastorado escolar, de um meio pastor escolar [...] existem meditações mensais com os estudantes, sobre alguma questão, sobre o cristianismo, voltada e direcionada à questão ética. Mantemos culto de páscoa, culto de advento e culto de Natal.²⁷¹

Para esse mesmo gestor, outro fator importante que visa demonstrar a presença da confessionalidade luterana na instituição de ensino é o visual: “Aqui a gente investiu muito gás, primeiro a questão visual. Então nossa escola está identificada na portaria com o símbolo da IECLB, da rede sinodal. Todos os ambientes de trabalho e salas de aula tem crucifixos, todos os ambientes”.²⁷²

Já para o gestor da escola C, a questão visual não é significativa para demonstrar a confessionalidade:

[...] eu acho que os princípios luteranos, que ao meu ver, isso não precisam estar ‘vistos’, sabe? Uma vez quando a A (referência a uma pessoa ligada à Igreja) veio aqui e disse: ‘Eu não enxergo onde a tua escola é luterana?’, mas eu enxergo na questão da gente ser diferente, no tratamento com as crianças e em tudo que a gente faz, tem o ser luterano.²⁷³

Esse gestor percebe que a confessionalidade interpassa o cotidiano da instituição, não sendo, dessa maneira, necessário haver alguma referência visual para tal. O que importa é que as pessoas que estejam presentes na escola tenham em mente o que significa ser uma entidade evangélico-luterana.

Outro aspecto importante que demonstra a presença da confessionalidade no trabalho pedagógico da instituição é o Ensino Religioso. Ele aparece como uma das

²⁶⁹ Entrevista com o gestor da escola A. Conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em resposta à pergunta: De que forma outras entidades, como Associação de Pais e Mestres, conselho escolar, mantenedora e comunidade de fé interferem na gestão?

²⁷⁰ Entrevista com o gestor da escola C. Conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em resposta à pergunta: Como a confessionalidade evangélico-luterana está presente na instituição?

²⁷¹ Entrevista com o gestor da escola B. Conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em resposta à pergunta: Como a confessionalidade evangélico-luterana está presente na instituição?

²⁷² Entrevista com o gestor da escola B. Conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em resposta à pergunta: Como a confessionalidade evangélico-luterana está presente na instituição?

²⁷³ Entrevista com o gestor da escola C. Conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em resposta à pergunta: Como a confessionalidade evangélico-luterana está presente na instituição?

ações operacionais das Diretrizes da Política Educacional da IECLB e representa um compromisso que a Igreja tem com a educação, objetivando que todos tenham acesso “à educação religiosa e à educação na fé”.²⁷⁴

Na prática, não se trata de impor um Ensino Religioso confessional proselitista, mas uma “abertura para o diálogo e a vivência ecumênica”. Esse componente curricular tem como meta a busca por uma vida digna.

Essa meta está presente na sala de aula, mas também no modo como o educador e a educadora veicula o saber, seja ele através do planejamento, da seleção de conteúdos, da escolha do método de trabalho, do posicionamento frente às questões existenciais que fazem parte do cotidiano.²⁷⁵

Frente a essa perspectiva, a escola evangélico-luterana não concebe o Ensino Religioso como um componente curricular isolado. Ele representa uma temática presente de maneira fundamental no projeto pedagógico da instituição, perpassando os demais componentes e, acima de tudo, embasando o cotidiano da instituição.

Em um manual dirigido às entidades mantenedoras, Fleck afirma que Ensino Religioso tende a ser oferecido cada vez menos nas escolas públicas. Dessa maneira, “a compreensão de que a formação cristã faz parte da formação da pessoa ficará cada vez mais restrita no espaço da escola pública”.²⁷⁶ Diante desse cenário, o autor propõe que a escola evangélico-luterana deve enfatizar a sua confessionalidade. “Não que isso signifique uma guinada em direção ao proselitismo, à conversão e à busca do incremento da membresia, mas significa que a escola terá mais forte razão para ‘dizer’ seu testemunho”.²⁷⁷

De forma semelhante, Hübner defende o papel da escola cristã como lugar de desenvolvimento da fé diante do contexto atual, marcado pela liquidez no qual valores não conseguem ser mais incorporados pelo meio familiar. Segundo a autora, a tarefa de uma escola comprometida com a confessionalidade evangélico-luterana é educar “para uma religiosidade cristã comprometida com o Evangelho de Cristo, responsável com o testemunho transformador que advém da fé”.²⁷⁸

²⁷⁴ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 25.

²⁷⁵ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 25.

²⁷⁶ FLECK, 2010, p. 49.

²⁷⁷ FLECK, 2005, p. 49.

²⁷⁸ HÜBNER, Janaina. Identidade Luterana: um sentido para a vida em meio à enfermidade. In: BRANDENBURG, Laude Erandi; WACHHOLZ, Wilhelm. *Contribuições do luteranismo para a educação*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2010. p. 137.

Todavia, resta perguntar se este é realmente o papel da escola evangélico-luterana ou se é mais uma das incumbências atribuídas a ela: se o âmbito familiar e a comunidade de fé não conseguem mais trabalhar valores relacionados à religiosidade, torna-se então tarefa da escola assumir esse papel? Diante dessa pergunta, faz-se necessário refletir a respeito do real papel da escola na sociedade atual.

4.2 O PAPEL DA ESCOLA EVANGÉLICO-LUTERANA

Ao discutir o papel da escola, Etienne Tassin afirma que atualmente “temos o direito de esperar que a escola não somente instrua os alunos (formar um ser instruído), mas que ela também eduque o cidadão (formar um ser civil)”.²⁷⁹ A instrução pode ser entendida no âmbito da preparação acadêmica e profissional, representando uma tarefa que, a princípio, pode ser percebida de forma mais objetiva. Já a preparação para a cidadania representa uma dificuldade: busca-se formar na escola um cidadão e uma cidadã que se comporta, desde cedo, ou seja, espera-se do aluno e da aluna uma postura de cidadão e de cidadã enquanto ele ainda é aluno e aluna.

No entendimento do autor, exercer o papel da cidadania na escola significa, em primeiro lugar, agir em relação aos outros de maneira que se privilegie a convivialidade em contraponto a posturas egoístas ou mesmo violentas. Todavia, a cidadania não se reduz à convivência harmônica entre as pessoas. Na instituição de ensino, o/a estudante é incitado/a a exercitar “uma forma de vida responsabilmente atenta aos outros e engajada na convivialidade”.²⁸⁰

No que se refere aos princípios evangélico-luteranos, os Textos Orientadores para um Educação Evangélico-Luterana fazem relação aos quatro pilares da educação indicados pela UNESCO²⁸¹ como elementos intrínsecos nos projetos de ensino das instituições. Na formação voltada à cidadania, ganha destaque o pilar do “aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros”.²⁸²

De acordo com o relatório, essa aprendizagem representa atualmente um dos maiores desafios da educação em um mundo no qual a violência ameaça o progresso

²⁷⁹ TASSIN, Etienne. Educar o cidadão: que êxito esperar de um ofício impossível? In: GOTTSCHALK, Cristiane Maria Cornelia; CARVALHO, José Sérgio Fonseca de; AQUINO, Júlio Groppa. *Filosofia, Educação, Formação*. I Jornada Internacional de Filosofia da Educação – III Jornada de Filosofia e Educação da FEUSP. São Paulo: FESUP, 2017. p. 15.

²⁸⁰ TASSIN, 2017, p. 15.

²⁸¹ DELORS, 1999, p. 90.

²⁸² DELORS, 1999, p. 96.

da humanidade. Todavia, o documento também destaca que “a educação não pôde fazer muita coisa para modificar esta situação real”.²⁸³ Diante dessa perspectiva, cabe a ela se perguntar de que forma pode-se conceber um ensino capaz de superar conflitos e de resolver desentendimentos de maneira pacífica.

Para os Textos Orientadores para uma Educação Evangélico-Luterana, os princípios que embasam uma educação voltada à convivência com o outro estão na Dimensão Relacional. Ela “implica uma postura dialógica que precisa vir ao encontro dessa visão de ser humano e da concepção teológica da justificação pela graça”.²⁸⁴ Essa postura de aceitação incondicional exige um comportamento de mútua aceitação e de inclusão, indiferente das crenças religiosas, das características físicas, das capacidades de aprendizado e das diferenças sociais e econômicas.

Ao longo dos Textos Educacionais para uma Educação Evangélico Luterana, ganha destaque a postura de abertura da escola para a tolerância e a para uma atitude solidária e de cuidado na qual a instituição de ensino não pode medir esforços para concretizar a inclusão tanto no que se refere às deficiências físicas e de aprendizagem quanto à questão socioeconômica.

A preocupação com a formação para a cidadania é demonstrada em todos os projetos de ensino das instituições pesquisadas e aparece, com mais evidência, na entrevista com o gestor da escola A:

[...] a gente entende que esse processo de escola, da condição de uma cidadania responsável [...] a gente não está só preocupado com o conhecimento, mas também com o tipo de ser humano que vai sair daqui, ele aprende com essa vivência aqui dentro, a ser solidário, ele aprende com as nossas ações sociais, ele aprende a ser corresponsável, com a questão do meio ambiente, ele aprende a ser corresponsável com instituições da cidade que eles visitam e fazem ações sociais.²⁸⁵

Voltados à uma formação para a cidadania, os projetos sociais desenvolvidos pelas escolas buscam colocar os estudantes em contato com os outros, procurando transmitir não só conhecimentos sobre as diferenças e a diversidade, mas envolver o educando em experiências com as quais ele possa refletir a respeito da sua responsabilidade na sociedade e no meio em que vive.

²⁸³ DELORS, 1999, p. 96.

²⁸⁴ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 33.

²⁸⁵ Entrevista com o gestor da escola A. Conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em resposta à pergunta: O que diferencia a sua escola das demais escolas da cidade?

Todavia, ao tratar sobre a educação, Tassini chama a atenção para a dificuldade que a escola tem em educar para a cidadania. Segundo o autor, “educar na escola é impossível, ou, dito de outra forma, a educação parece estar fadada ao fracasso”.²⁸⁶ Mesmo havendo clareza da formação para a cidadania no projeto pedagógico da instituição e traduzindo esse objetivo em ações, não existem garantias de que a escola possa atingir tais metas.

Em sua argumentação, o autor evoca duas questões centrais: a autoridade e a liberdade. Para ele, a escola é um espaço que se situa entre a esfera familiar e social, não se tratando de uma extensão da família ou mesmo um espelhamento da sociedade. Nesse sentido, o desafio da instituição de ensino está em manter a sua autoridade.

Isso porque a escola é um espaço intermediário entre a vida privada e a vida pública, não sendo nem uma e nem outra; ela está sujeito a essa dificuldade de não poder fundamentar a autoridade na coerção exercida. [...] Na relação familiar, mantida pelo amor, a autoridade parental pode naturalmente, impor o respeito pelas regras da vida comum. [...] Na relação social, regida pelas leis redigidas pela autoridade pública, as palavras de ordem têm por objetivo fazer com que as leis sejam respeitadas quando o cidadão não é capaz, por si mesmo, de se submeter a esse respeito.²⁸⁷

Nesses dois casos a autoridade é fundamentada, seja no amor da esfera familiar ou na lei do estado. No entanto, a instituição de ensino parece carecer de uma fundamentação em sua autoridade, pois ela não se pode valer nem da amorosidade ou senso comum de educar da família e nem da normatização estatal. Numa tentativa de encontrar solução para tal questão, Tassini enfatiza que a autoridade da escola se dá na representação exercida pelo mestre.

[...] o mestre é o representante do mundo, que ele é, aos olhos das novas gerações, o responsável por este mundo ao qual elas irão adentrar, o qual as precedeu historicamente e que elas têm por missão conduzir para um tempo vindouro.²⁸⁸

Entretanto, a imagem do mestre deixou de fundar a autoridade num contexto no qual a escola passou a se submeter a lógica econômica do mercado, visando a busca de resultados que sejam adequados à ordem mercantil. Diante da perda de autoridade, a escola deixou de ser o espaço intermediário entre a esfera familiar e a social, transformando-se numa extensão da família e numa antecâmara da sociedade.

²⁸⁶ TASSINI, 2017, p. 16.

²⁸⁷ TASSINI, 2017, p. 24.

²⁸⁸ TASSINI, 2017, p. 25.

Nesse contexto, questões que dizem respeito à vida privada passaram a ter que ser abordadas na instância escolar e, ao mesmo tempo, exige-se da escola uma formação, quase que exclusiva, de pessoas aptas a exercerem a produtividade e atingirem uma rentabilidade econômica.

Dessa maneira, inventou-se uma educação voltada à ordem mercantil que pode ser observada inclusive na nova linguagem de aprendizado que facilita a sua compreensão de acordo com pressupostos econômicos. A ascensão do conceito de “aprendizado” e o declínio da ideia do “ensino” são, de acordo com Gert Biesta, uma das mudanças mais notáveis na concepção da teoria e da prática educativa:

[...] ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem. Alunos e estudantes se tornaram aprendentes, e a educação adulta se tornou aprendizagem adulta.²⁸⁹

Essa linguagem do aprendizado facilita a descrição da educação como um processo de transação econômica na qual estudantes são vistos como consumidores e o professor e a professora e a própria instituição de ensino como provedores de aprendizagem. Por fim, a própria educação passa a ser entendida como uma mercadoria a ser entregue pela instituição ao consumidor.

A transformação da aprendizagem em um produto a ser consumido é, de acordo com a visão de Bauman, uma característica da sociedade moderna líquida, na qual “o que o mercado toca, não importa o que seja, transforma-se em mercadoria de consumo – incluindo as coisas que tentam escapar a esse domínio”.²⁹⁰ Nessa sociedade repleta de consumidores, a capacidade de consumir passa a constituir a própria identidade do sujeito. De acordo com o autor, “numa sociedade de consumidores, todo mundo precisa ser, deve ser e tem que ser um consumidor por vocação”.²⁹¹ Para tanto, esse consumidor precisa adquirir a capacidade de consumir não para atender as suas vontades ou necessidades individuais, mas para se tornar sujeito.

Nesse tipo de sociedade, a escolha por uma educação de qualidade passa a ser um dos fatores determinantes para dizer quem a pessoa é. Dessa maneira, a

²⁸⁹ BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para o futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 32.

²⁹⁰ BAUMAN, Zygmunt. *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. p. 118.

²⁹¹ BAUMAN, Zygmunt. *Vida para Consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. p.73.

formação da identidade do sujeito está ligada ao tipo de escola que ele é capaz de frequentar, tornando assim a instituição de ensino um ideal de consumo. Em outras palavras, estudar em determinadas escolas passa a ser um *status*.

A visão da escola como produto de consumo tem relação direta com a questão da qualidade tratada no segundo capítulo da presente tese, pois para justificar o consumo a escola precisa propor um “valor”. Peter Drucker, ao tratar da escola responsabilizável, enfatiza que toda a instituição de ensino necessita “estabelecer seu ‘resultado líquido’, o desempenho pelo qual ela deve ser considerada responsável e pelo qual está sendo paga”.²⁹² Esse comportamento se reflete tanto na escola privada quanto pública. Enquanto na instituição particular há uma cobrança mais direta pela qualidade, embasada inclusive pelo Código de Defesa do Consumidor, na escola pública, o contribuinte acaba exigindo do estado o retorno dos impostos pagos.

Embora a exigência de bons resultados de aprendizagem possa ser benéfica para a manutenção e a busca de qualidade nas escolas, o problema que se coloca é que a autoridade da educação não pode ser sustentada por termos econômicos na medida em que se considera o aprendiz um sujeito com certas necessidades que devem ser supridas pela escola.

De acordo com Feinberg, existe uma diferença fundamental entre modelos econômicos de mercado e modelos profissionais:

Nos modelos de mercado, supõe-se que os consumidores sabem do que necessitam, e os produtores oferecem melhor preço e mais qualidade para satisfazê-lo. Nos modelos profissionais, o produtor não só presta um serviço para determinada necessidade, mas também o define.²⁹³

Para tentar exemplificar tal situação, o autor menciona o exemplo de um/a paciente que procura um médico ou uma médica para o tratamento de dor de cabeça. Quem poderá definir se ele necessita de uma aspirina ou de uma cirurgia é somente o/a especialista que o trata.²⁹⁴ O mesmo pode ser afirmado a respeito da educação: “Os pais geralmente enviam seus filhos à escola porque desejam que sejam educados, mas cabe ao julgamento e à competência profissional do professor tomar decisões sobre o que essa determinada criança realmente precisa”.²⁹⁵

²⁹² DRUCKER, 2010, p. 251.

²⁹³ FEINBERG, Walter. Choice, autonomy, need-definition and educational reform. In: *Studies in Philosophy of Education*. 2001. p. 403.

²⁹⁴ FEINBERG, 2001, p. 403.

²⁹⁵ BIESTA, 2017, p. 40.

A educação não pode, de acordo com Biesta, adotar um modelo econômico de mercado que parte do pressuposto de que o cliente sabe o que necessita, pois, antes de mais nada, a principal razão da educação está em realmente descobrir os desejos e as necessidades de seus educandos e suas educandas. Além disso, não se pode esquecer da importância que os profissionais da educação têm no estabelecimento dos objetivos educacionais.²⁹⁶

A ideia de uma educação que deve satisfazer as necessidades dos clientes torna-se problemática também pelo fato de ela priorizar questões significativamente técnicas, ou seja, questões voltadas à eficiência e à eficácia dos processos educacionais. Dessa maneira, os conteúdos e os objetivos da educação acabam sendo definidos pelas exigências do mercado, como denuncia Tassini: “a escola é solicitada, quase que exclusivamente, a formar seres adaptados às normas da produtividade e rentabilidade econômica. Ela é uma máquina de adaptação econômica para seres tidos como antissociais”.²⁹⁷

O autor continua afirmando que a lógica mercantil “não permite à escola o tempo livre, não permite que ela seja o lugar onde essa responsabilidade pelo mundo se transmita de geração a geração”. Diante dessa perspectiva, a instituição de ensino deixa de ser o espaço intermediário entre a família e a sociedade, tornando-se um lugar confuso entre uma vida privada e pública, tentando se adequar às exigências do mercado e, assim, perdendo a sua autoridade. Dessa maneira, é difícil esperar que a instituição de ensino possa formar cidadãos.²⁹⁸

O problema está na postura mercantil assumida pela escola. Sustentada por uma linguagem que facilita sua concepção econômica, o educando e a educanda passam a ser vistos como clientes que sabem aquilo que desejam e o educador e a educadora se apresentam como os provedores e as provedoras capazes de satisfazer essas necessidades. Esse posicionamento também dificulta a formulação de conteúdos e objetivos educacionais que não sejam aqueles pertinentes ao mercado. Isso tudo acaba ameaçando a autoridade educacional e, inclusive, a deliberação democrática sobre a educação.

Para superar a relação educacional com a ordem econômica, é preciso colocar a escola como um lugar de passagem da família para a sociedade, enfatizando um

²⁹⁶ BIESTA, 2017, p. 41.

²⁹⁷ TASSINI, 2017, p. 26.

²⁹⁸ TASSINI, 2017, p. 26.

aprendizado para uma vida política e não somente econômica. Nesse sentido, seu objetivo não é fabricar um indivíduo formatado para a sociedade econômica, mas sim uma pessoa livre para atuar com responsabilidade na esfera social.

Essa formação para a liberdade é, após a autoridade da educação, o segundo desafio e, muito provavelmente, a solução para a questão da autoridade da educação. Para Tassini, a educação para a liberdade está em “fazer eclodir uma liberdade política – uma liberdade indócil a toda a pressão social, mas atenta a toda obrigatoriedade civil”.²⁹⁹

No contexto das escolas evangélico-luteranas, a questão da educação para a liberdade aparece como um dos fundamentos teológico-confessionais na Política Educacional da IECLB. De acordo com os Textos Orientadores para uma Educação Evangélico-Luterana, a liberdade cristã consiste num dos pilares da teologia luterana. Em “Da liberdade Cristã”, Lutero enfatizou que um cristão “[...] é um ser livre sobre todas as coisas e não está sujeito a ninguém. Um cristão é um servidor de todas as coisas e sujeito a todos”.³⁰⁰

Como já citado anteriormente, a questão da liberdade está presente como princípio da Rede Sinodal de Educação, concebendo uma autonomia a cada instituição filiada. Todavia, essa autonomia tem seu preço: se, por um lado, ela ajuda na adequação à realidade, por outro, ela exige uma boa qualificação das pessoas que atuam na instituição. O mesmo pode ser dito a respeito de uma formação do indivíduo para a liberdade. Para que o sujeito possa usufruir de sua liberdade, ele necessita ser instruído para tal.

Para o filósofo Immanuel Kant, a formação para essa liberdade política está na facilitação da emancipação do sujeito. Essa emancipação consiste na superação da tutela, para que ele possa adentrar no contexto social, reconhecendo suas obrigações na relação com os outros. Todavia, para estar apto a tal liberdade a pessoa precisa de um mestre, pois, de acordo com Kant, o ser humano “abusa de sua liberdade em detrimento de seus semelhantes” e, portanto, “é preciso de um mestre para quebrar a vontade particular do homem e o forçar a obedecer a vontade universal válida”.³⁰¹

Conforme o autor, a pessoa somente pode ser livre mediante a ajuda do mestre que transpõe a vontade individual para a universalidade da lei social. No entanto, essa

²⁹⁹ TASSINI, 2017, P. 28.

³⁰⁰ LUTERO, Martinho. *Da liberdade cristã*. São Leopoldo: Sinodal. p. 9.

³⁰¹ KANT, Immanuel. *Euvres philosophiques*. Paris: Gallimard. 1974. p 195.

condução para a liberdade merece duas considerações. A primeira diz respeito à postura do mestre, cabendo a ele ser o porta-voz da lei e jamais substituí-la por sua vontade. A segunda consideração refere-se a própria formação do mestre que é resultado do aprendizado com um outro mestre, que também foi ensinado por outro. Diante dessas duas perspectivas, Kant conclui o seguinte: “essa tarefa (a educação) é, portanto, bem mais difícil que todas e mais ainda, sua solução perfeita é impossível: em um tronco torto, do qual é feito o homem, não podemos nada fazer para endireitá-lo”.³⁰²

Levando-se em consideração o pensamento de Kant, a educação para a liberdade é uma tarefa impossível, pois tanto o educador e a educadora quanto o educando e a educanda são pessoas incompletas ou, nas palavras do pensador, troncos tortos que não podem ser endireitados, somente imperfeitamente talhados. Todavia, essa incapacidade de atingir perfeição em educar para a liberdade não pode ser entendida como fracasso, mas sim como obtenção de sucessos insuficientes.

Isso não significa que a educação não deva ocorrer. Muito pelo contrário, ela necessita, sem dúvida alguma, existir, pois é somente por meio dela que o sujeito pode tornar-se livre. No entanto, a escola precisa entender que não conseguirá atingir por completo todos aqueles objetivos que ela propõe, principalmente, quando se trata da formação para a cidadania.

Para Tassini, a saída para a educação está em reconhecer seu fracasso e tornar o educando um sujeito capaz de autogovernar-se ou, melhor dizendo, autoeducar-se. Para tanto, esse sujeito precisa ter a capacidade de renunciar ao seu mestre:

No instante em que o aluno estiver preparado para deixar de lado a autoridade do mestre, no momento em que o aluno reconhece que cabe a ele assumir por si mesmo aquela autoridade que o mestre encarnava, tem-se o fim da educação do mestre, mas não da educação do aluno – esta é interminável.³⁰³

Uma educação voltada para a libertação do aluno e da aluna pode muito bem ser fundamentada pelo princípio teológico-confessional da liberdade cristão. A livre capacidade para ler e interpretar era um dos requisitos básicos para a fé luterana.

³⁰² KANT, 1947, p. 195.

³⁰³ TASSINI, 2017, p. 21.

Para tanto, deveriam existir escolas que capacitassem as pessoas com competências necessárias para usufruírem de tal liberdade.

Atualmente, a função da escola nada mais é do que isso: capacitar o educando e a educanda para que possam usufruir com responsabilidade a sua liberdade. Para Tassini, “aprender a ser cidadão é aprender a ser livre, aprendendo aquilo que é compatível com a liberdade daqueles com quem vivemos e com quem devemos agir”.³⁰⁴ É somente esse aprendizado para a liberdade com a obrigação em relação à liberdade do outro que pode resultar numa formação cidadã.

Entretanto, para atingir tal propósito, a escola necessita da autoridade que, como já citado anteriormente, não pode estar embasada em pressupostos econômicos diante dos quais a instituição de ensino constitui-se como uma mera prestadora de serviços educacionais. O papel dos educandários vai além disso, pois necessita de uma discussão aberta e democrática com a comunidade na qual atua para a elaboração de seus objetivos educacionais.

Para ser capaz de atingir tais objetivos, preparando para a liberdade do sujeito e usufruindo da devida autoridade, a escola necessita estabelecer laços de confiança. Diferentemente da confiança de mercado pautada em contratos e nas normas de direitos do consumidor, a confiança que a instituição de ensino necessita vai além do risco calculado, como afirma Biesta:

A confiança é, pela sua própria natureza, sem fundamento, porque, se a confiança de alguém fosse fundamentada, isto é, se alguém soubesse o que iria acontecer ou como a pessoa em que depositou a confiança agiria e responderia, a confiança já não seria necessária.³⁰⁵

Todavia, tal atitude não significa que a confiança deve ser cega, mas sim que ela acarreta momentos de riscos incalculáveis. Entender que qualquer processo educativo pode se ausentar de riscos resultados pela aprendizagem é uma representação equivocada daquilo que a educação representa, pois sua tarefa não está em conceber um modelo de pessoa pré-determinado, mas em transformar o sujeito.

Muito provavelmente, numa tentativa de aumentar o grau de confiança, inibindo os riscos, as instituições de ensino tenham se voltado a estabelecer resultados bem tangíveis, baseados em avaliações externas e em vestibulares. Dessa maneira, elas

³⁰⁴ TASSINI, 2017, p. 29.

³⁰⁵ BIESTA, 2017, p. 45.

acabaram construindo um projeto de ensino voltado para a aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias para o êxito nesses modelos de avaliações. Uma outra forma de tentar adquirir a confiança está na formação voltada para a liderança que interpassa o discurso dessas entidades e têm no bem-sucedido ex-aluno ou na bem-sucedida ex-aluna seu exemplo.

Essas duas maneiras de buscar a confiança aparecem nos projetos pedagógicos das instituições pesquisadas e, em especial, no discurso do gestor da escola A, que enfatiza a tarefa que a escola tem em proporcionar ao aluno e à aluna “condições do exercício da liderança” e preparar seu estudante cognitivamente para o “ingresso depois nas mais diferentes universidades”.³⁰⁶

Embora a tarefa de instruir o educando e a educanda com conhecimentos e habilidades e a formação para a liderança sejam formas de conceber um projeto pedagógico, essas medidas tornam-se frágeis quando dizem respeito à incumbência de formar cidadãos e cidadãs. Para tanto, é necessário que a instituição reconheça que a educação não é apenas uma transmissão de conhecimentos, habilidades e valores, mas “diz respeito à individualidade, à subjetividade ou à personalidade dos estudantes, com sua ‘vinda ao mundo’ como seres únicos e singulares”.³⁰⁷

Para tanto, a escola precisa proporcionar uma educação que enfatize essa diversidade e não a padronização incentivada pelo modelo mercadológico, pois as pessoas não são “repetições interminavelmente reprodutíveis do mesmo modelo”. De acordo com Arendt, “somos todos a mesma coisa, isto é, humanos, de tal modo que ninguém jamais é a mesma coisa que qualquer outro que já tenha existido, exista ou venha existir”.³⁰⁸

“Vir ao mundo” significa proporcionar uma educação que enfatize exatamente a pluralidade inerente a cada pessoa que não pode ser baseada nos currículos padronizados, mas em oportunidades de aprendizado que sejam capazes de desenvolver essa singularidade. Diante disso, vale a pena discutir quais os conhecimentos devem permear os projetos de ensino das escolas evangélico-luteranas.

³⁰⁶ Entrevista com o gestor da escola A. Conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em resposta à pergunta: O que diferencia a sua escola das demais escolas da cidade?

³⁰⁷ BIESTA, 2017, p. 48.

³⁰⁸ ARENDT, Hanna. *The human condition*. Chicago: The University of Chicago Press, 1977. p. 8.

4.3 CONHECIMENTOS PERTINENTES À EDUCAÇÃO

De acordo com os Textos Orientadores para uma Educação Evangélico-Luterana, os conhecimentos pertinentes envolvem “o aprendizado da cultura geral e a valorização da busca de novos conhecimentos que atendam aos desafios de uma realidade em constante movimento”.³⁰⁹ Numa tentativa de abranger um arcabouço cada vez maior de conhecimentos referentes à “cultura geral”, os currículos escolares, principalmente os do Ensino Médio, acabaram tendo que atender a um conjunto muito grande de componentes curriculares. Atualmente, grande parte das escolas da Rede Sinodal de Educação apresentam, em sua matriz curricular, um conjunto de aproximadamente 13 componentes. Ao mesmo tempo, percebe-se uma elevação da carga horária semanal que, em algumas instituições, aproxima-se das 40 horas-aula.

O aumento dessa diversidade de componentes e da quantidade de horas-aula apresenta-se como uma tentativa de qualificar o/a estudante, tendo como meta os principais vestibulares e as avaliações externas, como o ENEM. Essa tentativa de mostrar melhores resultados com mais do mesmo reflete o pensamento mecanicista da educação, tendo na perspectiva que um modelo de produção é capaz de produzir mais aumentando o número de horas trabalhadas.

Diante dessa concepção, alteram-se inclusive o papel dos coordenadores pedagógicos e das coordenadoras pedagógicas. Supervisionar a aula do professor e da professora e seus modelos avaliativos torna-se uma tarefa muito mais significativa do que a função de coordenar e orientar de maneira reflexiva o trabalho pedagógico do corpo docente.

Ao mesmo tempo, instalam-se sistemas de avaliações contínuos fornecidos por empresas de consultoria externas numa tentativa de averiguar quais aspectos precisam ser qualificados junto a determinado grupo de estudantes para que, no final de sua jornada na instituição, possa ter um bom desempenho nas avaliações externas. Embora o Ministério da Educação tenha abolido o ranking do ENEM a partir de 2017, pois, de acordo com o próprio ministro da época Mendonça Filho, “os dados eram usados como fonte de propaganda para escolas particulares”³¹⁰, algumas consultorias em educação elaboraram um ranking próprio de acordo com os

³⁰⁹ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 31.

³¹⁰ G1. *Ranking do enem por escola deixará de existir; entenda a mudança*. Disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/enem/2017/noticia/ranking-do-enem-por-escolas-deixara-de-ser-divulgado-diz-mec.shtml>>. Acessado em: 10 de abril de 2018.

resultados obtidos nas provas de estudantes de diferentes escolas e a base de dados do Censo Escolar.

Todavia, essa concepção educacional de que a função da escola está na preparação do/a estudante para avaliações externas e vestibulares parece não ser uma característica unicamente das instituições filiadas à Rede Sinodal de Educação. Essa ideia permeia a realidade de diferentes educandários e acaba gerando uma padronização dos sistemas de ensino, produzindo um modelo ideal de aluno e de aluna a serem formados pela escola.

O mérito de algumas instituições de ensino conseguirem melhores resultados nessas avaliações pode inclusive não estar ligado única e diretamente ao projeto pedagógico que ela desenvolve, mas sim ao público que ela atende. Estudantes oriundos de famílias com melhores condições sociais, econômicas e culturais tendem a ser, de acordo com Tassini, “troncos menos tortos” com melhores condições extraescolares e, portanto, mais fáceis de serem moldados, colaborando para o sucesso da escola.³¹¹

Nesse contexto de padronização do ensino, os currículos escolares acabam concebendo “o saber científico (transposto didaticamente como conteúdo escolar) como único e legítimo”.³¹² Além disso, determinados componentes consagrados, como português e matemática, recebem um espaço maior nos currículos escolares e a diversidade do conhecimento acaba perdendo seu lugar.

Diante dessa perspectiva, Morin aponta outro fator que precisa ser levado em consideração pelas instituições de ensino: “a expansão descontrolada do saber”.³¹³ De acordo com o autor, existe um crescimento ininterrupto das informações que vem sendo construído dia após dia. Em seus currículos, as escolas não conseguem abordar toda essa imensidão de saberes que não para de crescer.

Em toda a parte, nas ciências como nas mídias, estamos afogados em informações. O especialista da disciplina mais restrita não chega sequer a tomar conhecimento das informações concernentes a sua área. Cada vez mais, a gigantesca proliferação de conhecimentos escapa ao controle humano.³¹⁴

³¹¹ TASSINI, 2017, p. 19

³¹² BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008. p. 31.

³¹³ MORIN, 2015, p. 16.

³¹⁴ MORIN, 2015, p. 16-17.

Numa sociedade onde novas informações surgem a todo momento, a escola não pode ser mais o local onde elas simplesmente são passadas para estudantes. Seu papel está em transformar informações em conhecimento. Para tanto ela necessita relacionar as informações entre si e inseri-las em seu devido contexto.

Diante dessa concepção, os Textos Orientadores para uma Educação Evangélico-Luterana concebem a educação como integradora, devendo ela “contextualizar e inter-relacionar diferentes saberes e conhecimentos”.³¹⁵ Mais adiante, o documento enfatiza que é fundamental para a escola perceber que

[...] o processo de ensino e aprendizagem não se limita à transmissão de conhecimentos acumulados na história, nem de informações, mas preocupa-se, essencialmente, com a transformação desses processos em saberes significativos e contextualizados.³¹⁶

A perspectiva de uma educação integradora pode ser sustentada mediante uma visão que supere a fragmentação dos saberes e sua hierarquia. Ambas as ideias são oriundas do modelo de pensamento mecanicista³¹⁷ que, para uma melhor compreensão das coisas, optou por fragmentar e especializar e, ao mesmo tempo, criou hierarquias de acordo com as quais algumas áreas passaram a ter uma importância maior que outras.

Numa tentativa de romper com essa concepção mecanicista, o conceito do rizoma pode auxiliar a perceber as inter-relação que há na organização do conhecimento. A ideia do rizoma tem suas origens na biologia e representa um tipo de caule de crescimento horizontal normalmente subterrâneo que forma uma rede de múltiplos fios, nós e interconexões.

A imagem do rizoma rompe com as possibilidades de fragmentação e hierarquia do conhecimento.³¹⁸ Suas múltiplas interconexões impedem que as partes possam ser divididas para serem melhor compreendidas. Ao mesmo tempo, não existe um caule pelo qual todas as demais ramificações surgem, permitindo que as interconexões ocorram sem a necessidade de passar por um caminho pré-estabelecido.

³¹⁵ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 31.

³¹⁶ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 31.

³¹⁷ A ideia do pensamento mecanicista é abordada no item 3.1.2 da presente tese. De acordo com essa concepção, as organizações eram percebidas como uma máquina formada por componentes que se encaixavam e funcionavam perfeitamente.

³¹⁸ O conceito de rizoma foi abordado no item 2.7.2 na presente tese.

Essa concepção é sustentada por Gilles Deleuze e Félix Guattari em sua teoria filosófica de rizoma. Segundo os autores, a estrutura de conhecimento não deriva princípios primeiros, mas é elaborada de maneira simultânea a partir de todos os pontos sofrendo influência de diversas observações e conceitos.³¹⁹

Num rizoma é possível uma “forma de trânsito entre os saberes, estabelecendo cortes transversais que articulam vários campos, várias áreas”.³²⁰ Essas inúmeras possibilidades de diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento possibilitam a concepção de um currículo com conhecimentos interconectados numa perspectiva horizontal.

Essa visão de conhecimento como rizoma é capaz de auxiliar no desenvolvimento da aptidão de contextualizar e inter-relacionar saberes. Os projetos de ensino privilegiam a divisão dos saberes nos componentes curriculares e a análise respaldada pela avaliação em detrimento da interligação dos saberes e da síntese.

Para Morin, a educação necessita desenvolver um pensamento complexo capaz de dar ênfase à contextualização e ao reconhecimento das diversidades:

Trata-se de procurar sempre as relações e inter-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes. Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana.³²¹

Uma concepção de educação que busca a inter-relação dos saberes e a diversidade necessita, de acordo com o autor, também estar atenta às incertezas do conhecimento. Os saberes são mutáveis, podendo se transformar continuamente num mundo banhado por descobertas corriqueiras e falsas certezas. Diante dessa perspectiva, a pessoa necessita saber lidar com a dúvida constante e, além disso, ser capaz de se abstrair das certezas, pois elas cegam e enganam.

Ao alertar sobre o perigo da falsa certeza, Morin afirma que foi ela “que sempre cegou os generais, os políticos, os empresários, e os levou ao desastre”³²², não só de seus exércitos, governos ou organização, mas da sociedade como um todo.

³¹⁹ DELEUZE; GUATTARI, 1995. p. 15.

³²⁰ GALLO, Silvio Donizetti de. A orquídea e a vespa: transversalidade e currículo rizomático. In: GONÇALVES, Elisa Pereira; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de (Org.). *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes*. Campinas: Alínea, 2014. p. 44.

³²¹ MORIN, 2015, P. 25.

³²² MORIN, 2015, p. 32.

Que sofrimentos e desorientações foram causados pelos erros e ilusões ao longo da história humana e, de forma, terrífica, no século XX! Também o problema cognitivo é de importância antropológica, política, social e histórica. Se pudesse existir um processo de base no século XXI, seria que os homens e as mulheres não fossem mais os brinquedos inconscientes não só das suas ideias, mas das suas próprias mentiras. É um dever capital da educação armar cada um para o combate vital da lucidez.³²³

Nesse sentido, torna-se significativo aplicar um projeto de ensino capaz de desenvolver o que os Textos Orientadores para uma Educação Evangélico-Luterana denominam de senso crítico e autonomia de pensamento.³²⁴ Para tanto, a escola necessita aplicar uma metodologia que aborda “diferentes formas de manifestar e buscar as respostas para as indagações e curiosidades cognitivas”.³²⁵ Não se trata somente de demonstrar que o aluno e a aluna possam chegar a uma determinada síntese de maneiras diferentes, mas de colocar que o conhecimento está “ameaçado pelo erro e pela ilusão”³²⁶

Embora os Textos Orientadores para uma Educação Evangélico-Luterana não tratem de forma específica a questão das incertezas do conhecimento e essa ideia não esteja presente nem nas entrevistas com os gestores e com as gestoras das escolas pesquisadas e nem em seus projetos pedagógicos, não se pode negligenciar o papel da instituição de ensino em reconhecer as incertezas que permeiam o conhecimento e que ele necessita ser abordado de forma crítica, reconhecendo que a humanidade não sabe de tudo e que nenhuma verdade pode ser considerada absoluta.

Num contexto no qual o ensino tende a ser padronizado por meio das avaliações externas, corre-se o risco de constituir-se nas escolas um ensino voltado para a transmissão de verdades incapazes de serem questionadas. Diante dessa situação, a escola evangélico-luterana é capaz de se colocar como um lugar onde o conhecimento é construído por meio de uma “atitude crítica e transformadora”³²⁷, capaz de tratar não somente dos saberes, mas da sua relação com a condição humana.

Em seus currículos, as instituições de ensino evangélico-luteranas se destacam pelas suas atividades extracurriculares que, recentemente, vêm sendo denominadas

³²³ MORIN, Edgar. *Os sete saberes para a educação do futuro*. Porto Alegre: Instituto Piaget. 2000. p. 38.

³²⁴ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 31.

³²⁵ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, P. 35.

³²⁶ MORIN, 2000, p. 23-24.

³²⁷ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 31.

de atividades complementares. Essa nova denominação surge do entendimento de que esses componentes não se constituem como algo a mais que acrescenta, mas que faz parte da própria formação do estudante que, diante de um leque de diferentes opções, pode ter vivências nas áreas da música, do teatro e do esporte.

Em todas as entrevistas realizadas pela presente pesquisa, ficou evidente a importância que essas atividades representam na formação do aluno e da aluna e na própria identidade das instituições evangélico-luteranas. Ao relatar sobre as concepções do projeto pedagógico, o gestor da escola B enfatizou que a instituição “busca um conteúdo forte, valoriza as artes e busca um espaço humano”.³²⁸

Essa busca por uma formação voltada para as artes e o desporto aparece também como uma característica principal da escola A. Além disso, o gestor dessa instituição enfatiza que as atividades nessas áreas também são responsáveis pela aproximação das instituições filiadas à Rede Sinodal de Educação: “a área da cultura, esportiva, todos esses eventos que fazem com que as escolas se aproximem”.³²⁹

O conjunto dessas atividades complementares apresenta-se como um dos diferenciais da Rede Sinodal e, inclusive, o ponto de maior união entre o corpo discente dessas instituições. Os encontros promovidos pelas escolas evangélico-luteranas estão baseados, em especial, nas atividades artísticas e esportivas, sendo que elas acabam se constituindo num movimento de retroalimentação. Nesse processo, as atividades promovidas pela Rede Sinodal de Educação acabam caracterizando a identidade da Rede e, ao mesmo tempo, promovendo esse currículo com atividades complementares.

Ao enfatizar a educação como integral e integradora³³⁰, os Textos Orientadores para uma Educação Evangélico-Luterana acabam respaldando as ações pedagógicas das instituições que percebem a pessoa como um todo e se coloca aberta à diversidade e à multiplicidade também em seus currículos. As atividades complementares incrementam aspectos significativos que os projetos pedagógicos baseados em currículos demasiadamente científicos acabam deixando de lado.

³²⁸ Entrevista com o gestor da escola B. Conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em resposta à pergunta: Quais as concepções do projeto pedagógico da sua instituição?

³²⁹ Entrevista com o gestor da escola A. Conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em resposta à pergunta: O que aproxima a sua instituição das outras instituições da Rede Sinodal de Educação?

³³⁰ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 31.

Para Morin, a educação necessita falar da condição humana³³¹ por meio das ciências humanas, pois somente elas são capazes de “iluminar as multidimensionalidades e complexidades humanas”, integrando “a inestimável contribuição das humanidades, não só filosofia e sociologia, mas também da literatura e da poesia”.³³²

Em sua obra “A cabeça bem-feita”, o autor continua enfatizando que as contribuições da cultura das humanidades para a compreensão da condição humana possuem um sentido fundamental. A literatura é capaz de demonstrar os múltiplos “cosmos” que existem em cada indivíduo e a sua relação com as demais pessoas e o mundo. Assim como a poesia pode demonstrar a dimensão poética da existência humana, as artes têm a capacidade de trazer essa visão estética do que é o ser humano.³³³

Toda essa formação humana que, nos currículos das escolas evangélico-luteranas, apresenta-se na forma de atividades complementares pode auxiliar na constituição de um currículo diferenciado diante de projetos de ensino que tendem a se padronizar de acordo com a tendência mercadológica. Além do mais, essas atividades que, embora sejam tratadas como complementares, são significativas na formação da identidade dos alunos e das alunas na medida em que se tornam sujeitos aptos a compreender a condição humana.

Talvez, seja exatamente isso que o gestor da escola B queira enfatizar quando afirma que a sua escola “busca um espaço humano”.³³⁴ Ao ser questionado a respeito do diferencial de sua instituição em relação às demais escolas, o mesmo gestor afirma que a preocupação do seu educandário está “da porta pra fora e não da porta para dentro”.³³⁵ Isso significa que a instituição está aberta a acolher o/a estudante e fazer com que tenha boas relações com o contexto no qual vive.

Essa atitude parece estar de acordo com os Textos Orientadores no momento em que eles afirmam que a educação tem “uma relação com toda a sociedade”, devendo “estar atenta à realidade que a circula e estimular a sensibilidade para a

³³¹ MORIN, 2000, p. 51.

³³² MORIN, 2000, p. 52.

³³³ MORIN, 2015, p. 45.

³³⁴ Entrevista com o gestor da escola B. Conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em resposta à pergunta: Quais as concepções do projeto pedagógico da sua instituição?

³³⁵ Entrevista com o gestor da escola B. Conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em resposta à pergunta: O que diferencia a sua escola das demais escolas da cidade?

tolerância e para uma atitude solidária e de cuidado com o outro”.³³⁶ Todos esses requisitos podem ser alcançados somente por uma metodologia que condiz com a proposta.

4.4 A BUSCA DE UMA METODOLOGIA PARA UMA EDUCAÇÃO EVANGÉLICO-LUTERANA

No que se refere aos princípios evangélico-luteranos, palavras como responsabilidade, cuidado e sensibilidade parecem fazer parte de praticamente todos os projetos de ensino não somente das instituições pesquisadas, mas de diferentes escolas além das filiadas à Rede Sinodal de Educação. De maneira geral, pode-se entender que tanto a concepção acadêmica quanto a preocupação pela formação para a cidadania estão presentes nos projetos de ensino dos educandários.

Frente a esse contexto, a escola evangélico-luterana precisa buscar um projeto de ensino que justifique a sua existência e, ao mesmo tempo, seja um diferencial da instituição num contexto educacional plural. Para tanto, faz-se necessário que a entidade observe os princípios que orientam a constituição de seus projetos de ensino.

Como já citado, uma das características está na busca de uma educação de qualidade que seja capaz de justificar e diferenciar a escola evangélico-luterana. Esse discurso esteve muito presente nos escritos divulgados pela Rede Sinodal de Educação na década de 1990. Num documento dirigido aos conselhos escolares, Fleck afirmou que uma instituição de ensino evangélico-luterana somente justifica a sua existência no momento em que ela for a melhor instituição da cidade.³³⁷

Na tentativa de ser a melhor escola da cidade ou, pelo menos, estar entre as melhores, muitas instituições buscaram ter, em seus currículos, um conteúdo forte. Todavia, o que parece ser um problema da educação não é o conteúdo, uma vez que ele é indispensável³³⁸, mas a forma como se concebe e, acima de tudo, como se constrói o conhecimento. De outra maneira, pode-se dizer que, muito provavelmente, a questão da qualidade do ensino não está no que estudantes aprendem, mas como.

Diante desse entendimento, os Textos Orientadores para uma Educação Evangélico-Luterana descrevem, nas dimensões metodológicas e relacionais,

³³⁶ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 33.

³³⁷ FLECK, 1994, p. 13.

³³⁸ Recentemente, foi aprovada a BNCC – Base Nacional Comum Curricular – que irá orientar os conteúdos e, conseqüentemente, os currículos das escolas brasileiras. A Base busca reduzir as desigualdades do país, determinando o que estudantes devem aprender.

importantes princípios que podem orientar o desenvolvimento de uma metodologia que oriente para a qualidade do ensino não só no que diz respeito à aquisição de conhecimentos, mas, acima de tudo, a uma formação para a vida.

A ideia de preparação para a vida fica clara tanto nas entrevistas com os gestores e as gestoras das instituições pesquisadas quanto nos projetos pedagógicos das instituições. Para o gestor da escola A, uma das ênfases da escola está na formação para “uma cidadania responsável.”³³⁹ Essa fala vai de encontro com a proposta educacional da instituição que visa “contribuir para a formação de uma pessoa que cultive valores que contemplem a vida”.³⁴⁰

A mesma ideia parece estar presente na fala do gestor da escola B, quando ele enfatiza que a preocupação do educandário está com o que o aluno e a aluna realizam da porta para fora.³⁴¹ Essa preocupação encontra-se respaldada na missão da instituição que procura tornar as pessoas “capazes de interpretar o mundo e agir, interagir, comprometidas com o desenvolvimento social e humano”.³⁴²

O mesmo pode ser observado na escola C. Em seu projeto de ensino, consta o princípio da ética, entendido como uma forma de “agir, radicalmente em favor do bem comum”. Ao mesmo tempo, em sua missão, a instituição busca “a formação integral de indivíduos críticos, responsáveis e participativos”.³⁴³ Essas concepções estão bem claras na fala do gestor da instituição:

[...] não adianta o aluno só saiba o conteúdo, seja um aluno nota dez e saia ali fora e não saiba respeitar o outro, não saiba lidar com a sociedade, saber agir, saber se defender politicamente, de ter conhecimento daquilo que ele vai falar e vai defender, sempre respeitando o outro.³⁴⁴

Esse mesmo gestor enfatiza a importância de se viver no cotidiano da instituição aquilo que a entidade prega. Como já colocado anteriormente, pode-se voltar ao exemplo desse gestor. Segundo ele, a própria identidade luterana não

³³⁹ Entrevista com o gestor da escola A. Conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em resposta à pergunta: O que diferencia a sua escola das demais escolas da região?

³⁴⁰ Projeto pedagógico da escola A.

³⁴¹ Entrevista com o gestor da escola B. Conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em resposta à pergunta: O que diferencia a sua escola das demais escolas da região?

³⁴² Projeto pedagógico da escola B.

³⁴³ Projeto de pedagógico da escola C.

³⁴⁴ Entrevista com o gestor da escola C. Conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em resposta à pergunta: quais são as concepções que orientam o projeto político-pedagógico da instituição?

precisa estar estampada como marca visível na entidade, mas necessita, acima de tudo, ser vivida.³⁴⁵

Vivenciar no cotidiano da própria instituição o que ela afirma ser é, sem dúvida alguma, imprescindível na formação do/a estudante. Não adiante a escola enfatizar a formação de um indivíduo crítico se ela propriamente não adota uma metodologia crítica, nada serve se afirmar como instituição que visa formar um sujeito responsável, se ela mesma não assume a responsabilidade. O mesmo pode ser dito a respeito da concepção metodológica.

No momento em que a instituição de ensino assume um projeto de ensino que visa preparar para a vida, ela não se preocupa somente com os resultados acadêmicos de seus e suas estudantes e com a sua colocação no *ranking* de avaliações externas. A sua preocupação está em se construir um espaço onde não somente conteúdos, mas, acima disso, uma postura metodológica possa ser a chave para essa formação.

Nos últimos anos, a temática das metodologias ativas vêm recebendo cada vez mais destaque nos debates educacionais.³⁴⁶ Ao mesmo tempo, ao se observar a dimensão metodológica da Política Educacional da IECLB, dos Princípios Pedagógicos da Rede Sinodal de Educação e dos demais escritos divulgados pela Rede, pode-se perceber que a ideia de se desenvolver metodologias ativas está bem presente.

No contexto brasileiro, é possível encontrar essa concepção metodológica em Paulo Freire. Ao estimular a Pedagogia Problematizadora, Freire enfatizava que o conhecimento tem sua origem na ação: “[...] o ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação”.³⁴⁷ Esse pensamento freireano vai de encontro com as ideias propostas na Dimensão Metodológica dos Textos Orientadores para uma Educação Evangélico-Luterana que concebem “a construção do conhecimento por meio de ações” e evidenciam a “relação dialética”.³⁴⁸

³⁴⁵ Entrevista com o gestor da escola C. Conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em resposta à pergunta: O que aproxima a sua escola das outras instituições da Rede Sinodal?

³⁴⁶ A temática do Congresso da Rede Sinodal de Educação do ano de 2018 tem seu foco nas metodologias ativas de aprendizagem.

³⁴⁷ FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 35.

³⁴⁸ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 35.

Diante do pressuposto de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção”, o papel docente adquire outro sentido: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...] foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”.³⁴⁹

Em um texto publicado em 2010 dirigido aos Conselhos e Mantenedoras das escolas filiadas à Rede Sinodal de Educação, Fleck enfatiza a importância do papel docente para o sucesso educacional. Segundo ele,

[..] o currículo e as formas de agrupamento dos alunos, em si mesmos, representam apenas condições para o sucesso. O fator mais importante é o próprio professor; o ser humano que está na frente da classe. Ele pode exercer e influência decisiva.³⁵⁰

Volta-se aqui à importância que o papel do professor e da professora exerce na educação. Todavia, não se pretende colocar, com base nos princípios evangélico-luteranos, um ideal de docente, mas sim de enfatizar uma postura que esse profissional necessita assumir para garantir o sucesso educacional.

Indo ao encontro das metodologias ativas, os princípios evangélico-luteranos adotam uma postura que enfatiza o diálogo como um dos requisitos centrais da educação. Para a Política Educacional da IECLB, o diálogo aparece como um processo que “busca, através da expressão, da argumentação, da construção de ideais, chegar a um consenso e ao estabelecimento de novas formas de compreensão do que está sendo estudado, construído, vivido”.³⁵¹ Já, para os Princípios Pedagógicos da Rede Sinodal de Educação, o processo de diálogo busca ir além do entendimento entre diferentes concepções, enfatizando a “relação de aprendizagem e contexto existencial de cada educando e cada educador”.³⁵²

Unindo essas duas concepções pode-se entender o processo de diálogo como a construção do conhecimento por meio de ações coletivas e colaborativas capazes de relacionar as informações com o contexto. Diante disso, são apresentados dois pressupostos básicos para a aprendizagem: a colaboração entre os sujeitos aprendentes e a relação entre os conhecimentos e a sua contextualização.

³⁴⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p. 26.

³⁵⁰ FLECK, 2010, p. 32.

³⁵¹ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2010, p. 20-21.

³⁵² REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2010, p. 35.

O primeiro pressuposto busca orientar uma metodologia que seja capaz de substituir a ideia da competição pela colaboração. Ao tratar sobre essa temática, Peter Senge enfatiza que as pessoas tendem a acreditar que a aprendizagem é basicamente individualista e que a competição acelera a aprendizagem. Todavia, essa concepção parte do entendimento de que os e as docentes possuem o conhecimento e os e as estudantes devem adquiri-lo.³⁵³

Para superar essa ideia, o autor traz o exemplo de aprender a caminhar que, até certo ponto, parece ser um processo individualista. No entanto, essa aprendizagem não ocorreria se não houvesse os exemplos dos pais, das mães, dos irmãos, das irmãs e das demais crianças. “[...] o significado de aprender a caminhar é unir-se a uma comunidade de caminhantes, assim como dominar a linguagem natural nos torna membros de uma comunidade de falantes”.³⁵⁴ Ao observar dessa maneira, percebe-se que toda aprendizagem é social antes de individual e, portanto, ocorre de maneira muito mais efetiva na colaboração.

Essa mesma concepção de aprendizagem colaborativa também é abordada por Fleck ao trazer uma lista de características de uma escola desejável. Para o autor, deve-se dar “ênfase no trabalho realizado em colaboração com colegas locais e à distância, reconhecimento do fato de que em um mundo cada vez mais complexo, é necessário trabalhar em equipe para poder solucionar problemas”.³⁵⁵

É diante dessa complexidade do mundo atual que ocorre a exigência da aprendizagem se dar de maneira contextualizada. Como já citado anteriormente, os saberes não podem ser concebidos de forma isolada, mas nas suas inter-relações e no seu vínculo com a realidade do/a próprio/a estudante. Essa ideia é compartilhada por Senge, ao criticar a visão acadêmica que permeia nos currículos tradicionais:

As interdependências da vida tendem a permanecer invisíveis à teoria acadêmica fragmentada do conhecimento. Devido à existência dessa teoria, não é de se surpreender que quanto mais um indivíduo progrida no sistema formar de educação, mais e mais limitado se torna seu conhecimento.³⁵⁶

O problema da educação está em conceber uma metodologia que não dialoga com os componentes curriculares e com o contexto do aluno e da aluna, tornando limitando os saberes diante da complexidade. Embora os Textos Orientadores para

³⁵³ SENGE, 2005, p. 40.

³⁵⁴ SENGE, 2005, p. 40.

³⁵⁵ FLECK, 2010, p. 30.

³⁵⁶ SENGE, 2005, p. 39.

uma Educação Evangélico-Luterana enfatizam que “o trabalho interdisciplinar acontece através de projetos e de pesquisas educacionais”, não há garantia de que essas inter-relações realmente ocorram. Na prática, o que se percebe são muitas vezes ações isoladas de interdisciplinaridade, pois, por mais que se trate sobre a questão, o sistema de educação formal tende para a divisão dos saberes em suas especialidades.

Durante as entrevistas e na análise dos projetos pedagógicos das instituições pesquisadas, houve pouca referência a metodologias que objetivassem superar a ideia da divisão curricular em componentes fragmentados. Um dos poucos a tratar sobre a questão foi o gestor da escola A que, brevemente, afirma que a instituição de ensino deve se constituir num ambiente “multidisciplinar”.³⁵⁷ De maneira geral, pode-se perceber que as escolas pesquisadas estão muito voltadas à uma educação formal tradicional que, principalmente no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, enfatiza a divisão curricular em componentes.

Todavia, os escritos de Fleck divulgados pela Rede Sinodal de Educação demonstram uma tentativa de superar uma metodologia voltada à fragmentação. Para o autor, uma escola eficaz necessita superar a divisão curricular, fornecendo a seus e suas estudantes “uma visão transdisciplinar do mundo, isto é, ajuda-o a compreender as inter-relações entre as coisas”.³⁵⁸

Nos últimos anos, a ideia de uma aprendizagem baseada em projetos vem buscando abordar essas inter-relações do conhecimento, confrontando os e as estudantes com problemas do mundo real significativos num movimento colaborativo para a busca de soluções por meio de uma postura ativa.³⁵⁹

Além de superar as limitações impostas pela fragmentação e sua falta de relação com a realidade, essa metodologia impõe ao aluno e à aluna uma postura ativa que permite

[...] um equilíbrio entre a aquisição de competências necessárias para a sobrevivência no mundo moderno – identificar problemas, encontrar informação, filtrar informação, tomar decisões, comunicar com eficácia – e a compreensão profunda de certos domínios de conhecimento estudados.³⁶⁰

³⁵⁷ Entrevista com o gestor da escola A. Conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em resposta à pergunta: Quais são as concepções que norteiam o projeto político-pedagógico da instituição?

³⁵⁸ FLECK, 2010, p. 30.

³⁵⁹ BENDER, William N. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 9.

³⁶⁰ FLECK, 2010, p. 30.

Essa nova postura do/a estudante exige das instituições de ensino uma pedagogia ativa, transformando a escola num espaço onde prevalece cada vez mais o laboratório e menos o auditório.³⁶¹ A atitude ativa encontra seu respaldo nos Princípios Pedagógicos da Rede Sinodal de Educação quando eles assumem, em sua dimensão metodológica, projetos e pesquisa como requisitos para que o trabalho interdisciplinar.³⁶²

Segundo Becker, as metodologias ativas são “o caminho para alcançar o verdadeiro objetivo da escola: a conquista da autonomia, intelectual e moral”.³⁶³ Tendo como base esse pensamento, pode-se entender que se a escola se propõe a “construir conhecimento, que auxilie na formação de pessoas autônomas, solidárias, sensíveis e versáteis”³⁶⁴, ela somente atingirá essa missão caso consiga tornar seus e suas estudantes sujeitos ativos na aprendizagem.

Para tanto, os/as docentes necessitam adquirir uma postura que, em vez de transferir conhecimento, passa a desenhar as atividades a serem realizadas pelos/as estudantes. Os alunos e as alunas, por sua vez, assumem sua autonomia por meio de um papel ativo e não passivo no desenvolvimento de sua aprendizagem.

No entanto, a busca de desenvolvimento da autonomia também exige uma nova concepção do aluno e da aluna por parte da instituição de ensino, vendo na individualidade do sujeito um potencial para a educação. Isso significa que a escola deve buscar uma metodologia que respeite os estilos individuais de aprendizagem, sem tentar forçar o mesmo desempenho em todas as áreas e, ao mesmo tempo, tentar organizar uma educação “sob medida”, tornando o/a estudante responsável por muitas decisões a respeito de sua própria educação.

A ideia de possibilitar ao aluno e à aluna autonomia nas escolhas de suas áreas de interesse é uma das propostas do Novo Ensino Médio³⁶⁵ ao propor a flexibilização dos currículos com base em itinerários. No que se refere ao contexto das escolas filiadas à Rede Sinodal de Educação, as próprias atividades complementares

³⁶¹ BECKER, Fernando. Para uma pedagogia da ação e a educação 3.0. In: CARVALHO, Mônica Timm de. *Educação 3.0: Novas perspectivas para o ensino*. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS; Porto Alegre: SINEPE RS, 2007. p. 43.

³⁶² REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 36.

³⁶³ BECKER, 2017, p. 43.

³⁶⁴ Entrevista com o gestor da escola A. Conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em resposta à pergunta: Quais são as concepções que norteiam o projeto político-pedagógico da instituição?

³⁶⁵ De acordo com a proposta do Novo Ensino Médio, os e as estudantes deverão cursar Matemática, Português e Inglês como componentes obrigatórios e optar por itinerários, nos quais poderão se aprofundar: As opções são: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas/Sociais e Formação Técnica/Profissional.

constituem uma forma de possibilitar ao/à estudante escolhas a respeito do que gostaria de se aperfeiçoar.

Entretanto, o conjunto de atividades complementares parece não ser suficiente para orientar um ensino individualizado no qual o aluno e a aluna possam exercer não só a autonomia de escola, mas tenham seus diferentes estilos e tempos de aprendizagem respeitados.

O conceito de uma metodologia que respeite a diversidade de estilos de aprendizagem aparece de maneira evidente na dimensão metodológica dos Princípios da Rede Sinodal de Educação:

Essa dimensão deve respeitar a diversidade das capacidades de aprendizagens pessoais e coletivas bem como as diferentes formas de manifestar e buscar as respostas para indagações e curiosidades cognitivas. Nessa dimensão, devem ser consideradas as diferentes linguagens, por serem uma riqueza não somente metodológica, mas também relacional e epistemológica, intrínseca ao ser da escola e de sua comunidade.³⁶⁶

Durante as entrevistas com o gestor da escola A, ficou claro que o desenvolvimento do indivíduo e das suas potencialidades é um dos pontos centrais na visão da instituição.³⁶⁷ Para atingir tais objetivos, a escola necessita oportunizar uma metodologia que vá de encontro ao que afirmam os Princípios Educacionais da Rede Sinodal de Educação e leve em consideração a individualidade nos estilos de aprendizagem e uma construção curricular mais flexível e com uma maior autonomia por parte do e da estudante.

Essa busca de flexibilidade na aprendizagem é respaldada pela própria Política Educacional da IECLB que concebe o conceito como a capacidade de “mudar a forma de pensar e agir, sem, contudo, perder a identidade, o objetivo ou a vinculação a um projeto coletivo”.³⁶⁸ Ser flexível significa poder atender às especificidades e às necessidades individuais de cada sujeito em sintonia com os objetivos educacionais que a instituição se propõem como um todo.

Diante da necessidade de desempenhar uma metodologia que possa dar conta das individualidades, os processos de avaliação não podem mais se alicerçar na ideia da padronização por meio de provas e exames que, na maioria das vezes, acabam testando apenas a memorização dos alunos e das alunas. Além disso, modelos de

³⁶⁶ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 35.

³⁶⁷ Entrevista com o gestor da escola A. Conforme consta no Relatório de Pesquisa. Em resposta à pergunta: Quais são as concepções que norteiam o projeto político-pedagógico da instituição?

³⁶⁸ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 20.

avaliações tradicionais são muito limitados na mensuração dos pontos fortes e pontos fracos do/a estudante, não sendo capazes de oferecer um feedback adequado para facilitar a melhoria do aluno e da aluna tanto em termos acadêmicos, quanto atitudinais e emocionais.

Nos escritos divulgados pela Rede Sinodal de Educação, Fleck sugere um novo instrumento de avaliação, o *portfolio*. Para o autor, “a melhor maneira de averiguar o progresso do aluno é pela manutenção de um *portfolio* de trabalho onde cada aluno guarda a produção, que é avaliada de tempos em tempos”.³⁶⁹ Mesmo com a utilização de um outro modelo avaliativo, exames não precisam ser descartados. No entanto, eles precisam fornecer “informações ao aluno, solicitando que demonstre sua criatividade e segurança com o conteúdo reorganizando-o, comentando-o, aplicando-o em uma nova circunstância”.³⁷⁰

A avaliação sugerida por Fleck vai de encontro a uma formação que não se limita à aquisição de conhecimentos, mas que coloca a reflexão como o ponto central do processo. Ao mesmo tempo, esse processo é visto em sua continuidade, focando no fornecimento de um *feedback* adequado para que o e a estudante possa melhorar constantemente.

Outra sugestão de executar a avaliação do/a estudante é a autoavaliação. Ela aparece nos Princípios Pedagógicos da Rede Sinodal de Educação como parte de uma avaliação formativa e processual: “A avaliação inserida nessa dimensão metodológica acontece de forma processual, pois considera a caminhada da aprendizagem e não somente os resultados obtidos, motivando para a autoavaliação consciente e participativa”.³⁷¹

A autoavaliação, segundo Bender, “tende a ser um pouco mais ampla do que na sala de aula tradicional”, pois enfatiza a compreensão mais profunda, incluindo a autorreflexão e, conseqüentemente, a autonomia no processo de aprendizagem.³⁷² Ela vai de encontro também a perspectiva do aprender a aprender tão recorrente nos discursos educacionais e profissionais, pois somente se o sujeito tem consciência da forma como ele aprende, do que ele já sabe e do que ainda necessita saber, terá condições de desenvolver a capacidade de aprendizagem constante.

³⁶⁹ FLECK, 2010, p. 31.

³⁷⁰ FLECK, 2010, p. 31.

³⁷¹ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2010, p. 35.

³⁷² BENDER, 2014, 129.

Por fim, não se pode negligenciar o papel da inovação na elaboração de um projeto pedagógico. Como já abordado nesse trabalho, a escola ainda é fruto de um pensamento mecanicista. Embora, as novas formas de concepção do pensamento e, principalmente, as tecnologias da informação tenham modificado grande parte das organizações, a instituição de ensino ainda apresenta dificuldades em se inovar.

Todavia, como afirma Drucker, “qualquer organização existente afunda logo se não houver inovação”. O autor continua enfatizando que o motivo mais isolado para um novo empreendimento fracassar é não saber como administrar. Já a maior razão para o declínio das organizações existentes está na falta de inovação.³⁷³ Certamente, essa situação não é diferente com a escola.

Em relação aos princípios evangélico-luteranos, a ideia da inovação aparece na Política Educacional da IECLB como “Igreja reformada em constante reforma”.³⁷⁴ Esse princípio desafia não só a Igreja, mas também a escola a refletir constantemente sobre suas ações, buscando na inovação novas.

³⁷³ DRUCKER, 2010, p. 70.

³⁷⁴ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2010, p. 17

5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa buscou, ao longo dos estudos, descobrir como os princípios evangélico-luteranos estão presentes na gestão das escolas da Rede Sinodal de Educação. Ao mesmo tempo, elaborou-se um conjunto de hipóteses que propunham responder a esse questionamento.

Inicialmente, supôs-se que as escolas filiadas à Rede Sinodal de Educação, mesmo apresentando porte diferenciado, possuíam uma formação histórica semelhante e ideais parecidos que guiaram a sua trajetória. Durante a pesquisa, percebeu-se que esses educandários são frutos de uma concepção luterana de educação trazida pelos/as imigrantes luteranos/as de origem alemã para o sul do Brasil no início do século XIX. Com uma base teológica e confessional que sustentava a estreita relação entre Igreja e escola, esses/as imigrantes logo trataram de fundar templos e educandários que se tornaram o centro da vida em comunidade.

Embora Lutero tenha defendido a criação e a manutenção de uma escola pública, gratuita e de acesso a todos e todas, no contexto brasileiro fundaram-se, inicialmente, instituições comunitárias. Entretanto, esse fato não significa que os luteranos e as luteranas tenham mudado suas concepções. A iniciativa de criar e manter educandários está relacionada à falta de um sistema público de ensino nacional na época.

Essa significativa importância dada à educação tem relação com os dois escritos de Lutero: “Aos conselhos de todas as cidades alemães para que criem e mantenham escolas”, de 1524, e “Uma prédica para que se mandem os filhos à escola”, de 1530. Enquanto o primeiro se dirige aos municípios e foca basicamente na fundação e no sustento das escolas, o segundo se dirige às famílias numa tentativa de incentivar o envio das crianças para os educandários.

No entanto, uma das principais contribuições de Lutero para a escola parece estar na doutrina dos dois reinos, que representam, segundo o Reformador, as duas formas que Deus tem de atuar no mundo. O reino secular concebe a esfera temporal e a relação das pessoas com elas mesmas e com o mundo em que vivem. Já o reino espiritual está permeado pela ação de Deus por meio de Cristo. Dessa maneira, Lutero consegue distinguir entre a lei de Deus e a lei das pessoas.

Essa concepção modificou a essência que a escola tinha antes da Reforma. Tendo como um de seus principais pensadores Erasmo, afirmava-se que toda a educação deveria ser voltada para Cristo e que Ele representava o modelo de vida moral e espiritual que toda pessoa deveria ter para chegar à salvação de Deus. Ao tratar sobre essa questão, Lutero desfaz a estreita ligação entre educação e salvação, criticando o sistema medieval de educação que via a lei como o evangelho e a educação o caminho para a salvação divina.

Ao analisar-se a doutrina dos dois reinos, pode-se entender que a escola é uma das formas que Deus tem para agir no mundo por meio das pessoas. Como parte do reino secular e não espiritual, a instituição de ensino passa a ser responsável pela ação de educar responsabilmente as pessoas. Diante dessa perspectiva, pode-se dizer que a educação em si não é modelo de salvação, pois quem salva é o evangelho. No entanto, o caminho para se chegar a ele está na educação.

Foi esse pensamento luterano responsável pela iniciativa de criar e manter educandários por parte dos colonizadores e das colonizadoras. No início, essas instituições abarcavam basicamente um ensino de 1º a 4º ano, oferecendo os conhecimentos básicos em alfabetização, cálculo e ensino bíblico para as crianças. O intuito principal da educação estava em oportunizar as condições para a entrada no ensino confirmatório. A preparação para o ensino confirmatório pode ser constatada por meio de uma afirmação do Pastor Herrmann Dohms na década de 1940. Em um dos concílios da Igreja, Dohms denunciou o aumento do número de crianças analfabetas que estavam ingressando no ensino confirmatório.

O período em que ocorre o relato acima é posterior ao processo de Nacionalização e Segunda Guerra Mundial. Esses dois eventos marcaram significativamente as escolas evangélico-luteranas. Devido à proibição do uso da língua alemã e do exercício do cargo de diretores e diretoras por estrangeiros, muitas instituições comunitárias foram fechadas ou entregues ao poder público. As que continuaram seus trabalhos tiveram que se adequar às normas.

É aqui que entra um outro fator marcante que guiou a trajetória desses educandários: a sua adequação ao sistema de ensino nacional. Vale salientar que, no início da colonização, a religião oficial do país era a católica. O exercício da confessionalidade luterana era tolerado com restrições. Esse aspecto colaborou para a situação de marginalização desses/as imigrantes e, conseqüentemente, das suas instituições de ensino.

A adequação ao sistema nacional de educação, ocorrida basicamente pela implementação do uso da língua portuguesa, ocasionou grandes prejuízos para as escolas comunitárias evangélico-luteranas. Isso pode ser percebido pela redução do número de educandário nas décadas seguintes. Entretanto, essa iniciativa do governo foi necessária para integrar os/as imigrantes ao país que passaram a organizar suas instituições de ensino de maneira diferente.

O processo de nacionalização foi presenciado por duas das três escolas pesquisadas. Essas duas instituições foram criadas por iniciativa de pastores alemães, enviados pela Igreja Luterana da Alemanha na segunda metade do século XIX. A tarefa de educar era realizada concomitantemente com as atividades da comunidade e a língua predominante era o alemão. Com a Lei da Nacionalização, essas escolas tiveram que se adequar para continuar seus trabalhos.

Embora essas duas instituições tenham sido fundadas de maneira semelhante, por meio de pastores vindos da Alemanha, atualmente elas possuem portes diferentes. Enquanto uma conta com mais de 1500 alunos e alunas, a outra possui pouco mais de 400 estudantes. Essa diferença se dá basicamente pelo número de habitantes das duas cidades e também pelo poder aquisitivo da população.

Todavia, existe uma diferença na organização desses educandários. O primeiro teve um envolvimento da comunidade escolar que buscou um outro espaço, afastado do templo, para dar continuidade com as suas atividades. Já a escola de menor porte permaneceu no pátio da igreja. Dessa maneira, pode-se perceber, ao longo das entrevistas, que a escola C tem uma menor preocupação com a questão de demonstrar sua confessionalidade. As instituições A e B mostram uma preocupação com a imagem e com a própria questão de deixar claro a sua confessionalidade para a comunidade escola. No entanto, para a escola C, a confessionalidade parece algo bem comum, visto que a própria instituição está no pátio da igreja, ou seja, a relação Igreja e escola está bem aparente.

Um outro ponto em comum das escolas pesquisadas está no papel da comunidade escolar. Esse vínculo comunitário é, inclusive, uma das principais características apontadas pela própria Rede Sinodal de Educação a respeito dos educandários filiados e aparece presente nessas instituições desde a sua fundação.

Ao comparar-se as duas escolas citadas com a instituição B, fundada quase 100 anos depois, podem ser encontrados alguns pontos diferentes, mas muitos em comum na criação desses educandários, principalmente, em relação à participação

comunitária. A maior diferença, em relação à fundação, está no público alvo. Enquanto nos educandários mais antigos, o objetivo era atender aos filhos e às filhas de imigrantes luteranos, na escola mais jovem, o intuito estava em oferecer uma creche para a população do bairro. Todavia, nos três casos aqui pesquisados, a comunidade luterana foi quem teve a iniciativa de criar e manter essas instituições para atender às necessidades da população.

É importante notar que, diante de uma relação comunitária estreita, a pesquisa apontou o foco em um atendimento mais acolhedor por parte das escolas de médio e pequeno porte. Inicialmente, pode-se pensar que esse fato ocorre naturalmente devido ao número reduzido de alunos e de alunas. No entanto, analisando a fala do gestor da escola B, percebe-se todo um conjunto de processos especialmente pensados para tal. Como exemplo, podem ser citadas a implementação da ouvidoria e da própria atuação da equipe pedagógica com uma relação bem estreita com estudantes e famílias. Na busca de um diferencial, esse atendimento mais próximo pode ser um aspecto significativo.

Esta pesquisa também apontou que, na segunda metade do século XX, uma série de iniciativas da Igreja foi responsável por uma mudança na relação entre escola e comunidade de fé. A partir daquele momento, a Igreja passou a exercer somente a formação de obreiros e obreiras para o trabalho eclesiástico. A manutenção das escolas evangélico-luteranas tornou-se então responsabilidade das próprias comunidades e das mantenedoras. Para conseguir cobrir seus custos, as instituições de ensino passaram a arrecadar anuidades das famílias.

A postura de cobrar pelos serviços prestados modificou o público atendido por esses educandários. A escola evangélico-luterana passou a educar não mais somente filhos e filhas de famílias luteranas, mas aquelas que poderiam pagar pelo preço das anuidades. Alvo de críticas diante de uma postura de elitização do ensino, as instituições precisavam justificar os valores cobrados. Para tanto, assumiram o foco da qualidade da educação oferecida.

Todavia, um outro aspecto que merece destaque no processo citado acima, é a divisão da perspectiva teológica e pedagógica. Essa separação fica evidente na organização dos Textos Orientadores para uma Educação Evangélico-Luterana. Nesse documento, a posição da Igreja a respeito da educação está expressa na Política Educacional da IECLB e das escolas nos Princípios Pedagógicos Evangélico-Luteranos. Esta pesquisa verificou que esses dois textos poderiam estar unidos em

um mesmo discurso, pois tratam basicamente das mesmas dimensões. Uma elaboração em conjunto traria um entendimento mais consistente a respeito dos aspectos teológicos e pedagógicos para a constituição dos princípios.

A intenção de unir a perspectiva teológica e pedagógica está presente nos demais escritos da Rede Sinodal de Educação de autoria de Dorival Fleck. Ao tentar revelar o que seria uma “pedagogia luterana”, Fleck afirma que deveria haver uma relação dialógica entre Teologia e Pedagogia, buscando demonstrar como os aspectos teológicos podem ser úteis para a elaboração do projeto pedagógico das escolas e vice-versa.

Ao longo do presente estudo, foi apontado também o risco que se tem em enfatizar a postura teológica acima da pedagógica de tal modo que a concepção educacional da educação fique subordinada ao discurso da Teologia. Ao mesmo tempo, não se pode admitir que uma escola confessional se distancie ou mesmo omita os aspectos teológicos.

O que se percebe na prática é uma tentativa de uma relação adequada entre Teologia e Pedagogia de acordo com as características de cada escola. Enquanto, instituições maiores possuem um ministro religioso ou ministra religiosa que, em alguns casos, é compartilhado com a comunidade de fé, educandários de pequeno porte buscam na presença dessa pessoa ministra da comunidade, a relação com o aspecto teológico em momentos específicos.

Em todos os casos pesquisados pode-se perceber que existem por parte das escolas claras propostas da presença da confessionalidade luterana. Um dos pontos que necessita ser destacado é fala do gestor da escola C. Segundo ele, o que realmente representa essa confessionalidade é o modo de ser, de tratar as pessoas e de agir diante das circunstâncias importantes. É no ato que se traduzem os princípios que orientam a instituição.

Diante da proposta de comparar os princípios evangélico-luteranos divulgados com a realidade dos educandários, levantou-se a hipótese de que nem sempre esses princípios são aqueles que orientam a gestão das escolas. Para tanto, foi necessário que o estudo discutisse, inicialmente, como a Rede Sinodal e a Igreja percebem, em seus discursos os conceitos de administração e gestão escolar.

De imediato, notou-se que existe uma tentativa de diferenciar administração e gestão. Enquanto o conceito de administração remete aos ideais da administração *taylorista* baseada na visão mecanicista, a gestão busca trazer uma perspectiva

participativa e sistêmica para o contexto escolar. De maneira geral, percebe-se tanto nos escritos quanto nas falas dos gestores, ideias da gestão participativa na condução dos processos da escola.

Todavia, o estudo também observou que a administração não deixa de fazer parte do contexto escolar. O que ocorre é que há uma divisão em dois departamentos: o administrativo e o pedagógico. Enquanto o primeiro parece lidar mais com as tarefas burocráticas e cotidianas da instituição, o segundo mostra-se mais estratégico e é considerado extremamente essencial para a instituição. No que se refere ao gerenciamento, nos discursos analisados, a setor administrativo parece estar sob a ótica da administração *taylorista* e o setor pedagógico sob a perspectiva da gestão participativa. De acordo com a perspectiva acima, o departamento administrativo aparece à serviço do pedagógico.

O discurso de uma mudança paradigmática de administração para gestão quer demonstrar que a escola não pode ser mais gerida pela ótica da administração *taylorista*, que tem suas bases na divisão dos que pensam e dos que executam, na fragmentação das partes em especialização e na hierarquia vertical da tomada de decisões. Por meio do uso do termo gestão, pretende-se conceber um gerenciamento mais horizontal e sistêmico capaz de superar as ideias de causa e efeito diante de uma visão complexa da organização.

O pensamento sistêmico pode representar a base de uma gestão participativa que têm no diálogo seu ponto de sustento. Ao analisar os princípios, pode-se perceber que tanto a Política Educacional da IECLB quanto os Princípios Educacionais Evangélico citam o diálogo como instrumento imprescindível para o entendimento e a constituição de uma ideia em comum. Todavia, num modelo de organização que aprende, o diálogo representa uma forma de repensar em conjunto a instituição, renovando-a constantemente por meio de um movimento circular de ação-reflexão-ação.

Em várias ocasiões, a pesquisa apontou o diálogo com um processo imprescindível tanto para a gestão escolar quanto para a relação dos educandários em uma rede de ensino. No primeiro caso, percebe-se que os gestores e as gestoras necessitam ouvir as pessoas envolvidas. A presença de docentes e da comunidade escolar no processo do fazer escolar é apontada de forma unânime nas três entrevistas realizadas. Ao mesmo tempo, a Rede Sinodal de Educação nada mais é que uma associação de escolas e suas respectivas mantenedoras. Ela não representa

uma centralidade de poder e de tomada de decisões, mas sim uma teia de relações entre as instituições filiadas. Essas relações somente podem existir por meio do diálogo.

Todavia, a discurso a respeito da presença do diálogo por si não se basta. Como foi apontado pelo gestor da escola B, é somente através da abertura das pessoas que se torna possível estabelecer uma relação entre esses educandários. A fala desse diretor também deixa entender que nem todas escolas parecem estar abertas a essa postura. Essa atitude por parte das pessoas responsáveis pela gestão contradiz o que dizem os escritos a respeito dos princípios evangélico-luteranos.

Essas atitudes ocorrem devido a uma peculiaridade da Rede Sinodal de Educação em comparação a outras redes. Como não há uma centralidade, cada educandário usufrui de uma autonomia pedagógica e administrativa. A questão da autonomia parece ser uma das características dos luteranos e das luteranas, embasada no princípio da liberdade.

A Política Educacional da IECLB aponta o princípio teológico-confessional da liberdade cristã como uma das bases do ensino, enfatizando que as pessoas são livres, mas, ao mesmo tempo, por saberem que podem usufruir dessa liberdade tornam-se sujeito a tudo e a todos. Conforme pode-se perceber neste estudo, a autonomia está presente numa perspectiva micro e macro.

No que se refere ao micro, apontou-se que, dentro das próprias organizações, as equipes e os docentes usufruem de uma autonomia em seu trabalho. No entanto, essa liberdade precisa estar em sintonia com os objetivos da instituição. Para tanto, faz-se necessária a implementação de uma visão compartilhada. Dessa maneira, cria-se um processo que se retroalimenta. Na medida em que as pessoas atuam de forma livre em sintonia com os objetivos, eles também colaboram na sua definição.

Algo parecido ocorre no contexto maior que trata da relação dos educandários em rede. Como já citado, a Rede Sinodal de Educação é um conjunto de escolas que se reúnem mediante a sua formação histórica e seus princípios. Atuando de maneira autônoma, cada uma desenvolve seu projeto pedagógico de acordo com a realidade na qual ela está inserida. Todavia, ela mantém sua identidade confessional por meio da relação que se dá com os demais educandários.

A presente pesquisa percebeu que, mesmo tendo elaborado um conjunto de documentos ao longo das últimas décadas, não há qualquer intenção da Rede Sinodal de Educação em limitar essa autonomia. Muito pelo contrário, a própria descrição

desses escritos enfatiza que eles foram elaborados a partir dos projetos pedagógicos desses educandários.

Esse modelo de organização apresentado vai de encontro com o referencial teórico desta pesquisa. Percebe-se que, ao optar pela descentralização, a gestão, conseqüentemente, enfatiza a autonomia das partes que compõem a organização. Para os estudos, essa autonomia é regulada pelo processo de *feedback*. No que se diz respeito às escolas pesquisadas, o *feedback* pode ser representado pelos inter-relações que ocorrem entre as instituições.

Durante as entrevistas, os gestores enfatizaram que as relações entre as escolas da Rede Sinodal de Educação também são marcadas pelos encontros com o corpo discente e docente que a entidade propõe. Volta-se aqui ao princípio do diálogo que, sem dúvida alguma, é o *feedback* que representa as inter-relações e mantém a união dessas escolas.

Uma outra questão abordada por esta pesquisa diz respeito ao papel da escola evangélico-luterana. Durante um dos escritos divulgados pela Rede Sinodal de Educação, Fleck procura dar respostas à importância de se manter uma instituição de ensino comunitária e confessional. O principal motivo é de que a existência desse tipo de educandário se justifica pela qualidade do ensino que promove.

Na sociedade do conhecimento, a educação adquire um papel decisivo tanto para as pessoas quanto para as organizações. Diante dessa perspectiva, a escola é vista como a instância responsável por qualificar os sujeitos. Dessa forma, como Peter Drucker afirmou, a instituição de ensino passa a ser cada vez mais responsabilizável, ou seja, exige-se que a escola apresente resultados. Isso diz respeito tanto ao contexto público, onde o indivíduo exige um retorno em forma de serviço pelos impostos pagos, quanto no contexto privado, em que as famílias esperam algo em troca do dinheiro investido nas mensalidades.

Diante dessa situação, as escolas evangélico-luteranas procuraram enfatizar a questão da qualidade de ensino medida pelas avaliações externas. Dessa maneira, muitos educandários passaram a dar demasiada importância a esses exames, focando em conhecimentos e em metodologias que preparassem unicamente para essas provas. A preocupação única em resultados acadêmicos pode limitar o projeto de ensino da instituição e comprometer a sua autoridade que fica atrelada à lógica do mercado.

Durante as entrevistas, ficou claro que há uma grande preocupação com a qualidade acadêmica do ensino. Todavia, as escolas enfatizaram suas atividades complementares e a busca pela formação cidadã. Essas ideias apresentadas pelas entrevistas e pelos escritos divulgados pela Rede Sinodal de Educação vai de encontro com o referencial teórico desta pesquisa. Segundo os autores abordados, a escola necessita ser um espaço entre a esfera familiar e social e, portanto, deve usufruir de uma autoridade que não é embasada no amor ou senso comum familiar e nem na lei do estado. A presente pesquisa entende que essa autoridade da escola precisa ter suas bases num projeto pedagógico qualificado capaz de preparar o aluno e a aluna em seus aspectos acadêmicos e oferecer uma formação para a cidadania.

Diante dessa perspectiva, a escola evangélico-luterana possui uma tradição de ter um projeto de ensino que vai além da padronização dos currículos com base em resultados nas avaliações externas. As atividades complementares nas áreas do esporte e das artes, o ensino da língua estrangeira e também a busca por uma cultura de estudo são exemplos citados pelos gestores entrevistados.

Todas essas atividades são respaldadas pela Rede Sinodal de Educação por meio dos encontros promovidos. Esses aspectos constituem-se como características herdadas das concepções luteranas de educação, que percebiam também no ensino das artes e, principalmente, da música, uma forma de ensinar. De acordo com essas informações, pode-se perceber o quanto aspectos teológicos e confessionais estão presentes na constituição de um projeto de ensino dessas escolas.

Ao mesmo tempo, a própria ideia da autonomia pode ser uma forma de enriquecimento da proposta pedagógica. Diferentemente de um ensino voltado a atender as demandas do mercado, a autonomia de cada educandário pode ser um significativo espaço de participação comunitária que busca, por meio de uma visão compartilhada, constituir um projeto de ensino diferenciado capaz de atender as demandas do contexto.

Ao tratar sobre a questão pedagógica, este estudo também apontou que a escola evangélico-luterana pode se basear nos fundamentos da gestão sistêmica para conceber os conhecimentos a serem abordados por seu projeto de ensino. O pensamento sistêmico supera a fragmentação na medida em que afirma que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes, assim como o conhecimento das partes depende do todo. Diferente da metáfora da árvore que procura demonstrar que todos os saberes se ramificam de um tronco principal onde

estariam os conhecimentos bases, o rizoma é formado por inúmeras conexões que não isolam e nem delimitam.

Embora essa proposta de concepção do conhecimento não esteve presente nas entrevistas, os escritos analisados enfatizam que o conhecimento não pode ser abordado de forma isolado. Para tanto, os componentes curriculares necessitam dialogar entre si contextualizando e inter-relacionando os saberes. Essa perspectiva também desafia as escolas a repensarem a maneira como concebem seus currículos.

Durante os estudos, foi citado que, no intuito de melhorar seus desempenhos em avaliações externas, muitas instituições de ensino optaram por aumentar a carga horária de aula semanal com um número cada vez mais crescente de componentes curriculares. Ao mesmo tempo, esses currículos padronizados acabam dando relevância maior aos saberes científicos consagrando alguns componentes e enfatizando algumas competências. Dessa maneira, essas escolas acabam tendo dificuldades em formar o sujeito em sua individualidade e em desenvolver as suas potencialidades.

Tanto os Textos Orientadores para uma Educação Evangélico-Luterana quanto os demais escritos divulgados pela Rede Sinodal de Educação afirmam que os projetos de ensino precisam conceber as diversidades existentes. Essa concepção faz referência às diversidades entre as pessoas e à multiplicidade de conhecimentos. Embora as atividades complementares possam ser uma boa opção para lidar com essa questão, elas parecem não ser suficientes.

Ao analisar um texto dirigido às entidades mantenedoras, a pesquisa apontou que as escolas necessitam olhar para a individualidade nos processos de aprendizagem e para a flexibilidade dos currículos, possibilitando que cada estudante possa traçar uma aprendizagem personalizada. Somente assim seria possível atender às especificidades de cada aluno e de cada aluna.

Além disso, apontou-se que talvez o foco do projeto de ensino tenha que ser a metodologia e não necessariamente o conteúdo, ou seja, o “como” pode ser mais importante que “o que”. Nesse sentido, os textos divulgados estão bem sintonizados com as metodologias ativas de aprendizagem que percebem a aprendizagem por meio da ação dos sujeitos.

Por fim, esta pesquisa ousou elencar alguns princípios que podem auxiliar as escolas na concepção de sua identidade, sua gestão e seu projeto de ensino:

Confessionalidade luterana: a escola evangélico-luterana tem uma história de vínculo com o pensamento de Lutero e com as concepções da Igreja. Isso não significa que ela visa ao proselitismo, mas que ela assume ser uma escola cristã.

Autonomia: assim como as pessoas usufruem de sua liberdade e precisam ser educadas para serem livres, também as escolas têm o direito de atuar de forma independente sem esquecer de sua responsabilidade.

Diálogo: o elo que une as escolas evangélico-luteranas são as pessoas e as relações entre elas e essas relações ocorrem somente com a abertura e a aceitação do diálogo.

Formação humana: educar significa desenvolver as pessoas em suas individualidades e potencialidades, enfatizando a diversidade frente à tentativa de padronização.

Participação comunitária: o envolvimento das pessoas sempre foi uma das características desses educandários e torna-se cada vez mais imprescindível na medida em que a instituição precisa ter uma visão sistêmica.

Os princípios citados acima são apenas sugestões com base nesse estudo. Todavia, esta pesquisa enfatiza que quaisquer princípios podem ser formulados somente por meio das pessoas envolvidas, observando as peculiaridades de cada organização.

A grande síntese que se pode chegar no final deste trabalho é que os princípios são essenciais a qualquer organização, pois são eles que fundamentam e orientam qualquer tomada de decisão e são imprescindíveis para dar coerência.

REFERÊNCIAS

- AHLERT, Alvorí. *Educação, ética e cidadania: referencias para as escolas da Rede Sinodal de Educação*. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2004.
- ALARCÃO, Isabel. A Escola Reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola Reflexiva e Nova Realidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALTMANN, Friedhold. *A roda: memórias de um professor*. São Leopoldo: Sinodal, 1991
- ALVAREZ, Manuel. *Autonomia da escola e profissionalização da direção escolar*. Inovação: Administração escolar. Vol. 8, n. 1 e 2. 2005
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- ARENDT, Hanna. *The human condition*. Chicago: The University of Chicago Press, 1977.
- Ata do 45º Concílio (Assembleia Geral Ordinária) do Sínodo Riograndense, 2 de junho de 1946, Santa Cruz, RS, p. 16-17.
- Ata do 47º Concílio (Assembleia Geral Ordinária) do Sínodo Rio Grandense, 13 a 15 de maio de 1949 em Feliz (RS), p. 19-22.
- ASSMANN, Hugo. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. *Sobre educação e juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013
- BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.
- BECKER, Fernando. Para uma pedagogia da ação e a educação 3.0. In: CARVALHO, Mônica Timm de. *Educação 3.0: Novas perspectivas para o ensino*. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS; Porto Alegre: SINEPE RS, 2007.
- BECKER, Tiago. *A gestão na Rede Sinodal de Educação*. São Leopoldo: EST/PPG, 2014.
- BENDER, William N. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em 09 de dezembro de 2016.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CAPRA, Fritjof. *A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas*. São Paulo: Cultrix, 2014

CHIAVENATO, Idalberto. *Teoria geral da administração*. São Paulo: McGraw-Hill, 1980.

DELEUZE, Giles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1999.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – IECLB. *Conselho Escolar: atribuições e compromissos da administração geral da escola evangélica*. São Leopoldo: Sinodal, 1994.

DREHER, Martin N. *Igreja e germanidade: estudo crítico da história da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil*. São Leopoldo: Sinodal, 1984.

DRUCKER, Peter. *Gestão*. Rio de Janeiro: Agir, 2010.

ENGERT, Rainer; SCHOLZE, Nadir. *Círculo de Qualificação Docente como estratégia de formação continuada*. Lições. São Leopoldo: Editora Sinodal. Ano XXIV, nº 23, 2013.

FEINBERG, Walter. Choice, autonomy, need-definition and educational reform. In: *Studies in Philosophy of Education*. 2001.

FISCHER, Joachim. Comunidades, Sínodos, Igreja Nacional: o povo evangélico de 1824 a 1986. In: *Simpósio de História da Igreja*. São Leopoldo: Rotermond/Sinodal, 1986

FLECK, Dorival A. *Conselho Escolar: atribuições e compromissos na administração geral da escola evangélica*. Conselho de Educação – IECLB: São Leopoldo. 1994

FLECK, Dorival A. *Entidades Mantenedoras: Manual*. São Leopoldo: Rede Sinodal de Educação, 2010.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

G1. *Ranking do enem por escola deixará de existir; entenda a mudança*. Disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/enem/2017/noticia/ranking-do-enem-por->

escolas-deixara-de-ser-divulgado-diz-mec.ghtml>. Acessado em: 10 de abril de 2018.

GALLO, Silvio Donizetti de. A orquídea e a vespa: transversalidade e currículo rizomático. In: GONÇALVES, Elisa Pereira; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de (Org.). *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes*. Campinas: Alínea, 2014.

GARDNER, Howard. *Cinco mentes para o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GOLDMEYER, Marguit. Na rima entre gestão e comunhão. In: GOLDMEYER, Marguit; LIMA, João Francisco Lopes de; WACHS, Manfredo Carlos; AIRES, Paulo Aires. *Gestão escolar*. São Leopoldo: Sinodal, 2010.

HOPPEN, Arnildo. *Formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul: I Parte (1909-1939)*. São Leopoldo: Rotermund/Sinodal, 1986.

HÜBNER, Janaina. Identidade Luterana: um sentido para a vida em meio à enfermidade. In: BRANDENBURG, Laude Erandi; WACHHOLZ, Wilhelm. *Contribuições do luteranismo para a educação*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2010.

KREUTZ, Lúcio. *O professor paroquial: magistério e imigração alemã*. Porto Alegre/Caxias do Sul/ Florianópolis: UFRGS/EDUCS/UFSC, 1991

LIMA, João Francisco Lopes de. Reflexões sobre gestão educacional no contexto da Rede Sinodal de Educação. In: GOLDMEYER, Marguit; LIMA, João Francisco Lopes de; WACHS, Manfredo Carlos; AIRES, Paulo Aires. *Gestão escolar*. São Leopoldo: Sinodal, 2010.

LÜCK, Heloisa. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUTERO, Martinho. Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs. Trad. Ilson Kayser. In: *Obras selecionadas: Ética: fundamentos, oração, sexualidade, educação, economia*. São Leopoldo/Porto Alegre: Sinodal/Concórdia, 1995.

LUTERO, Martinho Uma prédica para que se mandem os filhos à escola [1530]. In:

LUTERO, Martinho. *Obras selecionadas*. São Leopoldo: Comissão Interluterana de Literatura, 1995, v. 5.

MARX, Karl. *A ideologia alemã*. 2 ed. Lisboa/São Paulo: Presença/Martins Fontes, 1975.

MINTZBERG, Henry. *O sucesso da estratégia*. 3 ed. São Paulo: Bookmann, 1955.

MONTEIRO, Eduardo. *Gestão escolar: perspectivas, desafios e função social*. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes para a educação do futuro*. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2000.

MOTTA, Roberto Paulo. *Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente*. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MURAD, Afonso. *Gestão e espiritualidade: uma porta entreaberta*. São Paulo: Paulinas, 2012.

NIPKOW, Karl E. Erziehung. In: KRAUSE, Gehard; MÜLLER, Gehard. *Theologische Realenzyklopädie*. Berlin/New Yoerk. 2. ed. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Mohn, 1992.

PARO, Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO. 7º Plano de Trabalho 2016/2020. São Leopoldo: Rede Sinodal de Educação. 2017.

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

ROTHERNBURG, Walter Claudius. *Princípios constitucionais*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2003.

SENGE, Peter. *Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

STRECK, Danilo R. *Educação e Igrejas no Brasil: um ensaio ecumênico*. São Leopoldo: Editora Sinodal, 1995.

STRECK, Danilo. Igreja e escola: reflexões sobre as bases teológicas do envolvimento da Igreja na educação formal. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 32, n. 1, p. 54-67, 1992.

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

STRECK, Gisela I. W. Escolas Comunitárias: Sua História, Suas Crises, Suas Chances e Tarefas. *Estudos Teológicos*. São Leopoldo: EST, v. 37, n. 2, 1997.

TASSIN, Etienne. Educar o cidadão: que êxito esperar de um ofício impossível? In: GOTTSCHALK, Cristiane Maria Cornelia; CARVALHO, José Sérgio Fonseca de; AQUINO, Júlio Groppa. *Filosofia, Educação, Formação: I Jornada Internacional de Filosofia da Educação – III Jornada de Filosofia e Educação da FEUSP*. São Paulo: FESUP, 2017.

TAYLOR, Frederick W.. *Princípios da administração científica*. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 1978.

VALÉRIEN, Jean. *Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento*. 2 ed. São Paulo: Cortez/Brasília: Unesco/Mec, 1993.

VEIGA, Ilma Passos A. *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus Editora. 2. ed. 1998.

WHITMORE, John. *Coaching para aprimorar o desempenho: princípios e a prática de coaching e da liderança*. São Paulo: Clio Editora, 2012.

YIN, Robert K.. *Estudo de caso: planejamento e método*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

RELATÓRIO DE PESQUISA

Entrevista com o/a gestor/a da escola A

Pesquisador: *Quero te perguntar primeiro, o que diferencia a sua escola das demais escolas da cidade?*

Gestor da escola A: Na verdade, o Colégio oferece uma gama de oportunidades dentro da instituição. Além, do que a sala de aula proporciona, a excelência do trabalho de sala de aula. O aluno aqui nessa escola consegue desenvolver habilidades na música, no teatro, no esporte, na dança, na ginástica. Então, esse leque de oportunidades, que vão além da sala de aula da formação mais integral e completa. Então, a gente entende que esse processo de escola, da condição uma cidadania responsável, uma pessoa com iniciativa, empreendedora. A gente não está só preocupado com o conhecimento mas também com o tipo de ser humano que vai sair daqui, ele aprende com essa vivência aqui dentro, a ser solidário, ele aprende com as nossas ações sociais ele aprende a ser corresponsável, com a questão do meio ambiente, ele aprende a ser corresponsável com instituições da cidade, que eles visitam e fazem ações sociais. Então, uma escola, que tem diferenças e vão muito além de um projeto de apenas sala de aula, que dá ao aluno condição, do exercício da liderança, a capacidade de tomar iniciativas e dar conta dessas iniciativas dele, e trabalhar em equipe, que é a formação de lideranças que saibam trabalhar em equipes. Acho que esses são os grandes diferenciais. “Claro”, notadamente somos a maior escola da cidade e também temos o maior número de alunos, conjunto das demais escolas representa um pouco menos de alunos que nós temos hoje aqui na escola, então, ela é muito procurada do ponto de vista por esses diferenciais que ela tem. E o preparo para área cognitiva para o ingresso depois nas mais diferentes universidades que os alunos queiram escolherem. Esse também é o grande desafio que temos com as nossas famílias. E a participação das famílias, na nossa escola é muito significativa, as famílias marcam presença no dia a dia na Instituição e tem um diálogo muito próximo e também elas buscam exatamente essa excelência, as famílias querem isso, então o tipo de aluno e o tipo de família e o professor que eu tenho, se volta pra isso, para esse tipo de resultado. Esse conjunto de coisas.

Pesquisador: *E o que aproxima a sua instituição das outras instituições da rede sinodal?*

Gestor da escola A: Eu acho, que a rede sinodal tem essa grande vantagem de tem um encontro e corpo docente e as com muitas ações em conjunto que estão dentro dos princípios luteranos, de estimular a liderança e junto com as mais diferentes áreas, a área cultura, esportiva; todos esses eventos que fazem com que as escolas se aproximem. E também essa identidade que nós temos, um caminhar conjunto. Mas a identidade se constrói não só em cima de princípios, mas com ações concretas, então estar junto, fazer junto e vivenciar junto, faz com que o jeito de um, ajude a contemplar e a desenvolver o jeito do outro, acho que o crescimento que se oportuniza no convívio das escolas da rede sinodal faz com que a gente tenha esses resultados, que a gente tanto busca de qualidade. Acho que o ganho real do convívio com instituições da rede sinodal é que fortalece cada instituição em particular.

Pesquisador: *E como a confessionalidade evangélico-luterana se apresenta na instituição?*

Gestor da escola A: Nós temos uma caminhada um pouco diferente, a nossa escola dentro da igreja e depois é assumida por uma mantenedora, que não é exatamente a mesma diretoria da comunidade religiosa, é uma diretoria a parte, todos os membros da diretoria e sócios da mantenedora da escola são luteranos. Então o princípio para estar inseridos é de serem luteranos. Nós temos todo o projeto pedagógico que está ligado nos princípios evangélicos luterano. Temos a presença do ensino religioso, nessa dimensão através de um profissional com formação na área, mas não fazemos aqui dentro a questão de qualquer tipo de projeção que as pessoas que estejam aqui na instituição têm que ser luteranos, nós cuidamos muito disso de não fazemos que a confessionalidade luterana seja imposta, por que temos alunos e famílias de diferentes confissões religiosas. Mas está fortemente presente a partir dos seus gestores também, que também por princípio tem que ser luteranos. Há sempre uma atenção muito especial, para que o professor que não é luterano, tenha a formação do que é confessionalidade luterana e uma formação continuada, que muitas vezes esses princípios com os quais nos comunicamos sejam também repassados aos nossos professores, então Professor também precisa conviver com isso e ajuda muito os eventos que são proporcionados pela rede Sinodal em que os nossos professores participam porque eles conseguem encontrar uma identidade nas escolas e as identidades culturais.

Pesquisador: *Quais são as principais atribuições da direção aqui na sua escola?*

Gestor da escola A: A direção tem a responsabilidade de fazer todo planejamento anual das atividades e também o planejamento futuro da instituição. É uma atuação digamos voltada para o dia a dia, mas também com olhar para o futuro, ela tem incumbência de enxergar possibilidades de desenvolvimento da instituição. Ele é um cargo indicado e escolhido pela própria entidade mantenedora e tem que prestar contas também respectivamente as entidades mantenedoras. Então tudo que afeta administrativo e pedagógico é responsabilidade do gestor da escola. Evidentemente que o gestor ele tem uma equipe pedagógica e equipe administrativa que auxilia a realizar essa questão, então é uma a gestão participativa em que toda a equipe administrativa e pedagógica está alinhada dentro dos propósitos instituição, para o ano e para os anos futuros.

Pesquisador: *E como você caracteriza a gestão escolar em sua instituição?*

Gestor da escola A: Eu diria que hoje é muito complicado se falar e nominar isso, mas se eu entendo que, uma gestão participativa e democrática, é que aqui os funcionários, os professores e os colaboradores todos têm oportunidade de trazer e contribuir com seus dons e talentos. E a gente acolhe muito bem isso; não é possível pelo tamanho da instituição que o diretor decida tudo, então em várias frentes, há pessoas de liderança e capacitados para que tome as decisões, evidentemente aquelas decisões que são de maior vulto, que envolve questões econômicas e financeiras, elas precisam ter o aval da direção. Mas muitas vezes elas já vêm toda ela preparados e esmiuçadas pela pessoa responsável pelo setor. Então, nós temos uma equipe grande de pessoas que têm responsabilidade por setor, a equipe pedagógica para essa função, mas também a equipe administrativa que cuida do dia a dia da escola.

Pesquisador: *E de que forma as outras entidades, como a Associação de Pais e Mestres, conselho escolar, mantenedora e comunidade de fé elas interferem na gestão?*

Gestor da escola A: Na verdade nós temos, na parte da nossa Associação de Pais uma participação muito grande, eles estão junto à instituição para contribuir, trazer ideias e também como eles mantêm uma arrecadação dos pais e ele tem várias

iniciativas dentro da escola, que são originadas do que eles conseguem e contribuem para a escola, então às vezes alguma melhoria na biblioteca, ou melhoria no espaço físico, vem a partir da iniciativa e do investimento que a Associação de Pais faz. Nós não temos aqui a figura do Conselho escolar, nós temos a figura da mantenedora, a mantenedora é que acompanha a direção no trabalho do ano. Essa diretoria se reúne com frequência e as grandes questões sobre os grandes temas são debatidos. E a comunidade de fé por estar ligado fortemente de outras instituições, ela se faz presente através do pastor com reflexões junto aos professores e alunos ou do diácono que inclusive trabalha com a instituição e também, por vezes, a comunidade faz parte das atividades da própria comunidade, onde o Colégio se encarrega de organizar um culto de celebração com a comunidade religiosa. Assim, tem uma prática de uma vez por ano isso acontecer junto à comunidade de fé. Não temos no espaço da escola uma igreja, o que é muito outros lugares é muito comum. Desde o princípio da entidade escolar mantenedora ela entendeu que a diretoria seria uma coisa separada da Diretoria da comunidade religiosa, mas os vínculos existem desde sua origem se não desvincula escola da comunidade religiosa.

Pesquisador: *Quais são as concepções que norteiam o projeto político pedagógico da instituição?*

Gestor da escola A: Nós tivemos um período em que toda a equipe de colaboradores ela acertou em cima de um planejamento institucional e definiu o que seria a lição desta dessa escola, quais seriam os valores e visão. E os valores estão alinhados todos eles com esses princípios do Evangelho luterano. Então, a missão construir conhecimento, que auxilie na formação de pessoas autônomas, solidárias, sensíveis e versáteis. Favorecendo a convivência no ambiente saudável inovadora e multidisciplinar, em que as ações sejam permeado por valores éticos e cristãos. A visão é ser um centro referencial de aprendizagem e convivência onde as potencialidades do indivíduo podem ser desenvolvidas. E os valores que nós defendemos até hoje, a comunidade escolar no centro das nossas atenções; o desenvolvimento de habilidades e potencialidades do aluno; a parceria com a comunidade em ações e projetos; atualização permanente e a qualidade das relações de trabalho; relações permeadas pelo diálogo profissionalismo e cooperação; valorização da vida e respeito ao meio ambiente; ética e compromisso com a educação; (e) a tecnologia de Vanguarda a serviço da educação. Esses valores foram concebidos e eles que norteiam a gestão da escola, são sempre, todas as ações que no trabalhamos. Isso faz parte do nosso foco, enquanto valores que nós defendemos. Então a ação é provada, se ela está muito desconectada de qualquer objetivo concreto que a instituição tem, então...A concepção filosófica de que a escola está a serviço dele. A escola está a serviço de seus alunos e suas famílias, seus profissionais; a escola também está a serviço de sua comunidade. Então nós temos uma forte inserção na comunidade com projetos sociais também. Nós temos museu é aberto à comunidade, na área cultural; nós temos um teatro que aberta a comunidade; da área cultural nós temos um projeto esportivo que aperta alunos de outras instituições; projeto social nosso vôlei; nós temos ações com o asilo que é um projeto de alunos, votaram para terceira idade; nós temos o projeto semear que trabalha com escolinhas educação infantil da rede pública, em que as crianças vão lá passam a tarde e vivenciam e aprender a comer, com crianças nos bairros mais carentes da cidade. São várias ações da escola voltada para a comunidade e estudar também a oportunidade os lançarem e exercerem a sua liderança seu potencial e enquanto cidadãos da cidade.

Pesquisador: *E quais são as peculiaridades da organização pedagógica e curricular na escola?*

Gestor da escola A: Eu diria assim, eu já estava destacando isso no começo...quando eu quero dizer que, além da sala de aula nós temos um leque de oportunidades em que os alunos podem ampliar sua formação, nossos forte “acentos”, então a questão cultural, a partir de todo departamento escola, tem várias ações e atividades; a questão das línguas é um forte apoio para o desenvolvimento de língua inglesa língua, alemã e o espanhol; o acento forte na preparação para o ingresso na universidade e a oportunidade dos alunos tem no exercício da liderança em várias ações e projetos. Então esses são os fortes acentos da instituição. O corpo docente qualificado, a partir da própria formação dos professores, mas também pela formação continuada que nós oferecemos; uma presença muito forte da equipe pedagógica, junto ao trabalho do professor, com acompanhamento, com visita a sala de aula, com acompanhamento e reuniões pedagógicas, que são que acontecem semanalmente, nos mais diferentes níveis.

Em resumo é isso, é uma escola que quer dar ao aluno a condição de exercer, plenamente a sua formação pessoal e também a sua formação enquanto cidadão.

Pesquisador: *Por último. Qual é a política da escola em relação à formação continuada do corpo docente e administrativo?*

Gestor da escola A: Todas as oportunidades de formação que são oferecidas dentro da rede Sinodal e do SINEPE do Rio Grande do Sul e também possibilidade de Formação fora dessa dessas duas redes, são incentivados; então tanto o pessoal administrativo, quanto o corpo docente ele é estimulado a participarem em termos de formação, pelo menos uma atividade por ano, no setor que ele desenvolve. Há vários professores que participam de mais de uma atividade. Também a área administrativa, tanto na necessidade de departamento pessoal e talvez participa mais de uma vez de atividades de formação. E cursos que também qualificam o trabalho que eles realizaram. há o incentivo muito grande nisso. Todas as atividades elas são custeadas pela escola, toda essas formações dentro do SINEPE e da rede Sinodal, e as de fora a gente contribui 50% e a gente estimula também a continuidade dos estudos na pós-graduação, mestrado, doutorado e vários funcionários que se encaminham para esse campo também.

Entrevista com o/a gestor/a da escola B

Pesquisador: O que diferencia a sua escola das demais escolas da cidade?

Gestor da escola B: A nossa escola, ela tem um passado que chancela ela, como uma escola acolhedora. A instituição aqui surgiu de um projeto social há cinquenta anos atrás onde a comunidade evangélica, com a percepção da grande imigração na cidade, e a vida de muitas mulheres e em uma época que em Lajeado também, o papel da mãe começa a mudar, a família, ou seja, a mulher também tem a necessidade de trabalhar. E aí surge necessidade ter um local onde deixar as crianças. A comunidade evangélica percebeu isso e implantou o Centro Social; com isso a escola sempre teve forte esse olhar de acolher e isso a gente vem fortalecendo também no âmbito das famílias perceberem que aqui é uma família. Que aqui eles podem levar o seu filho até na sala de aula, em que as outras escolas da cidade a gente não percebe. Os serviços de apoio de são dados para os alunos, a título pedagógico, cometido e também pedagógico extracurricular. Então, culturalmente nossa escola é muito conhecida na cidade, ou seja, por suas ações na cultura através

dos corais, através da orquestra, através do grupo de teatro, o que se destaca entre as demais escolas. Nós temos um reconhecimento e uma cultura interna, hoje, de que a nossa maior preocupação pelos erros dos alunos, deve se da porta pra fora e não da porta para dentro, da porta para dentro nós temos que educa-los. Então...não era assim e hoje se trabalha com portas que se abrem de manhã internamente e são fechadas no final da tarde e não são trancadas mais salas de aula. E a gente teve que fazer de todo o trabalho, que a gente percebeu que os alunos, eles dão respostas muito mais rápidas, do que os adultos nesse ano. Então, uma escola que acolhe as diferenças, ou seja, as famílias nos procuram porque a gente se preocupa em realizar uma escola, que desde o porteiro existe uma receptividade o acolhimento diferenciado; um acompanhamento diferenciado dos estudantes, uma ouvidoria permanente tanto presencial ou a distância das famílias, no presencial a equipe interna ela está organizada com tempo para receber. E também nós temos dois canais no site, onde um deles é 'Fale Conosco', onde a família se dirige diretamente onde quer, e também o 'deixe sua sugestão' que o pai não precisa de ficar indicativo para dar um indicativo para a escola. A família não consegue fazer matrícula sem fazer uma avaliação institucional, todos os anos, isso também nos alimenta de informações, para nós termos o olhar da família. Os estudantes do 6º ano ao ensino médio, todo mês de agosto, respondem 16 perguntas sobre atuação do professor em sala de aula. São respostas que não voltam para o aluno, o resultado dessa pesquisa vai para equipe diretiva. E aí a gente senta com cada professor e conversa sobre isso. E a gente já tem, com os professores que têm mais tempo com nós, um histórico disso. Assim: 'O professor explica bem o conteúdo?', são algumas perguntas, 'sim ou não'. E daqui um pouco, de um ano para o outro, isso muda (por que mudou?), o que aconteceu: equilíbrio emocional ou criatividade. Então, a escola ela hoje tem uma preocupação muito grande em buscar indicativos internos, para reger suas práticas, começando pelo bem-estar institucional, que não é somente se sentir bem, mas sim as coisas funcionarem bem. E com isso a gente consegue fidelizar melhor o aluno, regras muito claras que nós a chamamos de linguagem institucional, ou seja, os alunos sabem o porquê as coisas funcionam e cada vez mais a gente tem que ter registro disso. E eu acho que essa forma de condução da comunidade escolar nos diferencia hoje das demais escolas. A escola é reconhecida como escola família, que ouve, que dá acesso, os pais podem. Que tem transparência, ou seja, até o valor das mensalidades estão no site, o que nenhuma escola tem. Ou seja, nós não temos porque esconder nada do que estamos fazendo ou praticando.

Pesquisador: *E o que aproxima a sua Instituição das outras filiadas à Rede Sinodal?*

Gestor da escola B: As pessoas...Dependendo do gestor das demais escolas, eu consigo aproximar mais ou menos.

Pesquisador: *Como a confessionalidade evangélico-luterana está presente na instituição?*

Gestor da escola B: Aqui a gente investiu muito gás, primeiro a questão visual. Então nossa escola está identificada a portaria com o símbolo da IECLB, da Rede Sinodal. Todos os ambientes de trabalho e salas de aula tem crucifixos, todos os ambientes. Temos um pastorado escolar, de um meio pastor a escolar, existem medicações mensais com os estudantes, sobre alguma, questão sobre o cristianismo voltada e direcionado a questão ética. Mantemos culto de páscoa, culto de evento e culto de natal. Nós temos o ensino religioso, com uma pessoa ligada à IECLB diretamente, que atua com o Ensino Religioso na instrução. Dentro das nossas falas institucionais, eu digo, começando pelas manifestações em direção a gente sempre tenta buscar algum enredo, partindo de passagens bíblicas. E a própria abertura ao diálogo, as

manifestações, as indicações, uma escola aberta a escutar e também de provocar, eu acho que também se insere um pouquinho nesse contexto Luterano. De colocar a “boca no trombone”. Ou seja, a questão, a escola tem o total interesse e orgulho de mostrar que é confessional, inclusive nós temos pela frente a reestruturação do nosso auditório e lá mais do que nunca nós queremos fazer um auditório, que a pessoa entre e perceba que ali é um lugar onde existe com confessionalidade, o que hoje não existe.

Pesquisador: *Quais são as principais atribuições da direção, em sua escola?*

Gestor da escola B: Se eu falar da gestão... A direção da escola ela é toda gestão de comunicação interna e externa, as políticas interna e externa, ao que tange ao funcionamento operacional e estratégico. A gente fala muito em operacional e estratégico. E nós temos levado isso muito a sério, ao que tange o estratégico, porque a gente tem uma tendência a cair muito para o operacional, a representatividade da escola, mas acima de tudo antes de mais nada, com todas as famílias que visitam a escola, o primeiro contato é com o diretor, todas, ou seja, quer visitar a escola, essa visita precisa combinar com a agenda do diretor, com raras exceções, raríssimas exceções. A partir disto se busca uma proximidade com as famílias, ou seja, eles vão ser acolhidos pela figura do diretor na escola e com isso a gente acredita que a gente consiga a credibilidade, porque a direção já tem tempo para gente. A direção ela acompanha todos os processos pedagógicos e administrativos, ela está a par de todos eles, nem sempre ela tem um aprofundamento de todas as práticas, mas ela acompanha e deliberar junto com a equipe o que for necessário. E para isso também a direção se preocupa em ter em todos os espaços pessoas proativas, para que se busque uma visão compartilhada, uma atuação compartilhada, muito tempo para reunião e diálogo. Então, e nós temos semanalmente três grandes reuniões internas; a primeira delas é da equipe diretiva, onde nós deliberamos todo o funcionamento operacional da escola semanalmente, ela acontece em segundas-feiras de tarde, onde tem as 4 coordenações e a psicopedagoga, onde nós falamos como é que a escola funcionou semana passada e como é que ela vai funcionar semana que vem, o que temos para frente os próximos meses, o que precisamos adiantar. Então ela é bem operacional e nessa reunião sempre tem dois assuntos na pauta, mas falamos toda semana nós falamos de alunos e toda semana falando de professores. *Feedback* sobre professores e *feedback* sobre alunos. Tem uma segunda reunião, maior, que é com secretária, administrativo, financeiro e TI. Que nós também reconhecemos como departamento importante na escola. Essa reunião acontece em quinta de manhã, das 8 horas às 10 horas, geralmente, lá é uma reunião tanto estratégica quanto operacional, mas onde a gente divide tudo que tá acontecendo, tudo que tá em andamento e tudo que não funcionou, e então a gente vai alinhando as coisas, enfim. E nas quintas-feiras de tarde, eu tenho uma reunião só com a coordenação pedagógica, da educação básica, a tarde toda; e essa reunião não se fala de operacional, nessa reunião só se fala de estratégico, só se olha para frente.

É uma forma de pensar a escola que está se pensa no segundo ano e é nesse âmbito também, não sei entra aqui, mas o importante, que é quem cuida quase na parte pedagógica também nós temos hoje as nossas coordenações e a partir deste ano elas também são divididas na sua função operacional e estratégia, ou seja, cada coordenação tem uma função operacional por nível. Uma coordenadora cuida do operacional na educação infantil ao terceiro ano e a outra cuida de quarto ao sexto ano e a outra cuida de sétimo ano ao terceiro ano, da parte operacional: bilhetes, funcionamento, biblioteca, lembretes. E no estratégico uma se preocupa da matemática da educação infantil ao terceiro ano; outra pela linguagem educação

infantil ao terceiro ano e outra responsável pela ciências naturais de educação infantil ao terceiro ano. Isso é novo. Ou seja, nós apresentamos estes agora a semana passada para os professores, ou seja, é muito provável que nas próximas reuniões pedagógicas que acontece com os professores, onde eu não participo, a coordenadora de nível possa estar trabalhando com ensino médio em questão de linguagens. E cada uma delas tem formação específica nessa área, duas com mestrado e outra com doutorado. Acho que é isso.

Pesquisador: *E como você caracteriza a gestão da sua instituição?*

Gestor da escola B: Compartilhada, eu não decido nada sozinho e também não deixo ninguém decidir nada sozinho. Quando eu saio de férias e tem que tomar uma decisão mais difícil de se lidar, se reúnem, decidem, de liberem e depois a gente morre junto na praia.

Pesquisador: *E de que forma outras entidades como, Associação de Pais e Mestres, conselho escolar, mantenedora e a comunidade de fé, influenciam a gestão na instituição?*

Gestor da escola B: Nós temos a APA, bem atuante, porém ela vai interferir mais em questões em assuntos transversais, investimentos na escola, de ações sociais e algumas promoções. Nós temos uma associação de professores e funcionários também, que não é APA. Essa associação ela se preocupa na parte social da escola. Nós não temos salas de professores, nós temos sala de convivência, quando a gente chegou aqui, há dez anos, eu achava muito estranho, por que quem era faxineiro, quem era porteiro, não entrava na sala dos professores nunca. E aí a gente começou a trabalhar isso e criamos a sala de convivência, onde todos têm escaninho, não só os professores. E hoje é muito legal porque todos frequentam essa sala, todos fazem recreio nessa sala de convivência e a gente às vezes ainda chama de sala de professores. Então essa associação se preocupa em fazer algumas jantãs durante o ano, ela se preocupa com os aniversariantes, com presente de Natal e de páscoa ela se preocupa em fazer as vezes uma pequena saída, uma excursão, então é a função da associação. Eu não posso deixar de falar do SIPAT, ela é bem atuante hoje, que é um contexto de três anos para cá, na questão de segurança, geralmente eles são bem ativos, ainda ontem eles barram uma equipe que estava ali no ginásio, para eles descerem e colocar o equipamento de segurança. Então, realmente o presidente acompanha as obras e as ações. Já vi eles entrando no ônibus para ver se as crianças estavam todas de cinto de segurança, bem legal isso. Nós temos o conselho administrativo, e nesse conselho administrativo eu vou poder dizer que é o que mais fomenta a questão da profissionalidade dentro da escola, são todos indicados pela mantenedora moral que a comunidade confessional e um representante da APA, e lá são discutidos principalmente todas as ações estratégicas da escola e deliberações estratégicas, para onde está lá vai, o que vamos fazer, o que se pensa, o que vai se constitui, também existe algumas...como nós temos um ponto de pregação na comunidade aqui na escola, também acontece muitos movimentos de eventos em concomitantes com a comunidade confessional. Cultos em concerto de advento que é feito, inclusive alguns investimentos físicos que a gente faz, e comunidade e escola compartilham do mesmo foco de atuação: planejam, buscam recursos e investem juntos.

Pesquisador: *E quais são as concepções quanto ao projeto pedagógico da instituição?*

Gestor da escola B: Bem resumido. É uma escola que busca um conteúdo forte, valoriza as artes e buscam espaço humano, que são três pilares também do luteranismo. Não? Nós perseguimos uma instituição, aí reforçando, que se foque no

ser humano, que busque o universo das tecnologias e que capacite na valorização das línguas.

Pesquisador: *E quais são as peculiaridades da organização pedagógica e curricular?*

Gestor da Escola B: Eu já falei a pouco na Constituição, de como a gente pensa a escola. Para a gente chegar nesse contexto, eu tive que trocar toda equipe pedagógica. Eu tinha uma equipe, a qual eu busquei na minha atual gestão, eram pessoas maravilhosas, mas eu não consegui com elas, buscar aquilo que eu via, que eu enxergava, que eu via outras pessoas fazendo ou que poderia ser um *case* para a nossa escola. Tanto que eu tive que abrir mão dessa equipe. Toda nossa coordenação...nenhuma coordenação tem mais de um ano e meio de atuação hoje, aqui na nossa escola. Incluí apenas uma como professora e por que essa professora, porque ela na época substituiu a coordenação de sexto a terceiro ano. E se eu não buscar-se alguém interno, para fazer isso, eu ia comprar uma briga, porque a pessoa que era coordenadora, era uma pessoa boa, uma pessoa assistencialista; que “colocava todo mundo embaixo da asa”, fazia tudo por, só que não colocava as “mãos nas feridas”, o que nós precisávamos. E aí temos uma pessoa qualificada dentro do grupo, que começou a se destacar, também doutora em ciências biológicas e geografia. E por isso ela e as outras duas coordenações vieram de fora. Então hoje nós temos todas as práticas pedagógicas na escola, nós temos o regimento da escola, o plano político pedagógico, e nós temos o passo a passo. O passo a passo, é analítico do plano político, ou seja, nós temos descritos todas as práticas internas, de como é que funciona tudo, ou seja, como funciona a visita na escola, como funciona a matrícula da criança, como funciona o recreio, como funciona a meditação que é feita todo dia de manhã, é importante destacar, nós temos o Castelo Forte em todas as salas, quando eles podem usar o texto do Castelo Forte ou trazer uma outra coisa significativa. Isso é um calhamaço de material. Esse passo a passo, todos os anos no mês de agosto, tem uma semana, onde nem a direção e coordenação atende público externo, isso a gente comunica, só em casos muito extremos, nessa semana a gente se confina e revisita esse passo a passo, ou seja, nós atualizamos ele, o que que tá funcionando diferente do que está escrito, neste exato momento. A minha secretária que está há uns três anos aqui; as teorias da gestão e administração fala que um funcionário precisa de 3 anos para devidamente se inteirar de todo o espaço que ele está; a minha secretária por ela ter todos os procedimentos que ela tinha que fazer naquele espaço inscitos, ela em uma semana ela não me fez uma pergunta de como é que ela deveria conduzir trabalho dela, então ela levou a sério, ela estudou isso. E ela também com o passar do tempo acaba interferindo nesses processos, ou melhorando eles conforme os contextos. Então nesse sentido, por exemplo durante essa visitação em agosto do passo a passo, tu acaba pensando, mas nós poderíamos fazer assim também, só que naquele momento não vale naquele isso, é só atualização nós não podemos mudar nada do que ainda não está funcionando, então a partir disso eu acredito muito que o maior bem que eu levo, e eu acredito fielmente nisso, porque é o meu projeto de pesquisa, que o maior bem da escola é o seu registro. Ou seja, o profissional ele produz conhecimento dentro da escola, ele produz, ele produz resultados, só que se nós não registramos isso que nós fizemos, o dia que esse profissional sair, ele apenas vai deixar lembranças, ou vai deixar muito pouco disso instaurado. No momento que eu construo uma gestão compartilhada, onde ninguém decide nada sozinho, onde tudo é pensado, dividido, compartilhado, testado e registrado, inclusive o diretor pode sair da escola e o novo que chegaram vai ter um norte para seguir, e ele pode até fazer diferente, mas ele vai saber como as coisas funcionam até então. Ele vai achar coisas diferente, e daqui a pouco, que ele possa

atuar e mesmo as coordenações. Então as coordenações mudaram, só que as práxis delas, as atuações pedagógica, como conduzir os processos, como desenvolver as reuniões de professores, como fazer um conselho de classe, tinha tudo registros atualizados; então era só visitar isso e é possível dar continuidade a isso, como viagem são usadas, como escolhidos os conselheiros na sala, como é que se escolhe os representantes de turma dos professores, isso tem um só pedagógico, tem um só da secretaria, tem um só da biblioteca e tem um só do administrativo. Esse documento levou, para dizer que agora criou formato, agora é só abastecer, nós levamos cinco anos, para construir.

Eu acho que ele é um condutor, porque ele está alinhamento ao PPP e ao regimento, ou seja, muitas vezes, as práticas de chão de fábrica, nos deram norte para fazer as alterações no regimento. Por exemplo, nós estamos encaminhando mês que vem para o conselho da escola, algumas alterações no nosso Regimento, entre elas vamos qualificar um pouquinho mais duas questões específicas: inclusão, mesmo sabendo que isso não pode, nós vamos definir quem nós atendemos. Síndrome de *down* não está escrito, então nós não vamos atender, mesmo que isso pode provocar uma briga, mas é melhor ter, do que não ter. E Nós também vamos incluir no nosso regimento, sobre advertências, ou seja, a nossa última advertência é de três dias de suspensão, com concordância da família. Nós vamos colocar mais um, que é desligamento da escola, mesmo que a gente sabe que a gente não pode fazer isso. Mas nós já tivemos casos, em que teria sido muito mais saudável para a escola, dar uma indenização para família do que manter o estudante aqui dentro.

Pesquisador: *Qual é a política da escola em relação à formação continuada do corpo docente e administrativo?*

Gestor da escola B: Nós temos orçamento, específico para isso, docentes, todos os professores são provocados para participar de preferência de toda a formação que a rede oferece. Por exemplo, de português e matemática agora que vai ser contigo, vão os professores de matemática, de sexto a terceiro ano e como nós sempre temos um professor, duas turmas de primeiro a quinto ano, cinco deles vão para o de matemática. E os outros cinco para português, tanto que nesse nós somos a segunda escola com o maior número de participantes. Congresso, nós incentivamos todos a ir e sempre na política de pagamos traslado e o curso, que está morto, com a rede geralmente conta com hospedagem, então se quer hotel, paga. Então primeiro ponto, carta branca com planejamento anterior participativo para tudo quanto mais possível. Ainda na área externa, toda vez toda vez que tiver um curso externo não relacionado a rede, ele pode apresentar para nós, se ele for significativo para escola como todo ou de interesse da escola o professor poderá ter a mesma prática do que com os encontros da rede. Além disso as coordenações precisam sempre até mesmo no final do mês de novembro entregar planejamento de formação continuada interna, que são sempre entre 40 e 60 horas no ano, com profissionais específicos ou com alguma parceria com alguma Universidade, com matemática específica, que são trabalhos são feitos em sexta de noite sábado de manhã, com calendário próprio. Essa formação continuada ela é sempre convite, nós não pagamos as horas. Convite, vai quem quer. Damos total estrutura para professores que estão fazendo suas pós, independente de nível, hoje nós temos uma característica, com mais de 60% dos professores com mestrado que é uma coisa nova, bem legal, pela questão da cidade e da Universidade nós não temos tido dificuldades em conseguir profissionais, mas também quero dizer, aqui em 2009 nós éramos a décima terceira escola em pagamento de salários, agora somos a terceira, aqui no vale do Taquari, isso também fomos buscando. No vale do Taquari nós só não pagamos melhor que Madre Bárbara e Alberto Torres, estamos 20

atrás. Formação administrativa, tem lugar, nós bancamos tudo, até hospedagem, a hora, porque aí não tem negociação com sindicato, novamente o que tange a rede, total incentivo. SINEPE, total incentivo: biblioteca, secretária, administrativo, cursos do SINEPE a gente usa bastante. Nós também temos, não é uma formação tão tão longa, eles têm no mês de outubro um sábado de manhã que o setor receptivo organiza uma formação continuada, onde vem um palestrante externo para contemplar eles. E ainda nessa linha, todo ano letivo na escola, para os colaboradores inicia com dois dias eletivos. Esses dois dias eletivos ele tem um viés principalmente de sócio emocional de convivência, e também alguns indicativos de temáticas que a gente trabalha, mas todos os anos nesse encontro, nós mostramos todos os números da Escola, todos quais as conquistas, quantos alunos, qual é o orçamento da escola, com quanto dinheiro a gente trabalha tudo isso que mostra. Então são dois dias, esse ano a gente vai pra Gramado, já fomos para Gramado, Já tivemos em Imigrante, já tivemos perto da tua terra, Salvador do Sul. Todo ano a gente escolhe, sai de manhã e volta depois do meio dia do outro dia. E pra isso temos orçamento próprio.

Entrevista com o/a gestor/a da escola C

Pesquisador: *O que diferencia sua escola das demais escolas da sua cidade?*

Gestor da escola C: Primeira coisa a qualidade, a questão da carga horária que também é maior, principalmente também a questão, que eu vejo assim claro e o que os pais sempre comentam, a questão do tratamento, da afetividade, da forma como a gente trata as pessoas. Que eu acho que isso também vem da questão luterana, né, que a questão da ética, do comprometimento, e isso influencia diretamente na questão com os alunos, eu penso assim sabe. Porque da forma que a gente sempre tenta agir assim corretamente isso a gente leva para o dia a dia das crianças, tanto que, os meus alunos fala assim: “só a gente faz aqui tudo certo, né?” Sabe como eles comentam, assim fica só a gente que faz as coisas tudo certas e nos outros lugares faz coisa errada. Eu vou dar um exemplo, que não significa nada, a questão do cumprimento dos dias letivos, que meus alunos questionam muito. Que às vezes eu sento e comento com eles, olha só como a gente está cumprindo realmente: “sim” eles falam, eu não sei como as outras escolas fazem, porque elas não cumprem nada. A gente sabe que existe uma lei, que regênci e a gente tenta cumprir aquilo que realmente deve ser feito, isso é a questão da responsabilidade, com o outro e também com a questão da ética; tudo que eu acho que a gente não deve cumprir. Hoje de manhã ainda nós tivemos um momento muito bonito ainda, com os alunos do segundo ano do ensino médio, em que eles queriam saber mais questões, porque eles estavam trabalhando a questão de cotas, e aí surgiu no meio a questão de bolsas e essas coisas, como são feitas e então eles nos chamaram, eu e a Dani e fizemos uma roda de conversa com eles e como foi legal, eles comentaram como tem coisinhas e passos que devem ser seguidos, “como a gente faz?”, não é fazer assim, vou olhar pra tua cara e te fazer um preço ou outro preço, então tudo tem regimento, tem conselho, tem mantenedora, tudo que a gente faz, acho que é isso assim.

Pesquisador: *O que aproxima a tua escola das outras instituições da Rede Sinodal?*

Gestor da escola C: Volto a dizer a questão da qualidade e a questão luterana. Que eu acho que os princípios luteranos, que ao meu ver, isso não precisam estar ‘vistos’, sabe?

Uma vez quando A, veio aqui e disse: “Eu não enxergo onde a tua escola é luterana?”, mas eu enxergo na questão da gente ser diferente, no tratamento com as crianças e em tudo que a gente faz, tem o ser luterano.

Pesquisador: *Como confessionalidade evangélico-luterana se faz presente na instituição?*

Gestor da escola C: Na proximidade com a igreja, que eu acho que a gente tem que ter, e principalmente a participação do pastor dentro da escola, também, que sempre ele está presente, participa do conselho, quando faz as celebrações, quando a gente chama ele também. E ele veio também na nossa jornada pedagógica, também fez uma conversa com os professores. Então eu acho assim, que é bem importante essa participação dele, e é necessário para que isso aconteça.

Pesquisador: *Quais são as atribuições da direção na sua escola?*

Gestor da escola C: Administrativa e pedagógica. Que são os dois maiores focos.

Pesquisador: *Como você caracteriza a gestão escolar em sua instituição?*

Gestor da escola C: Uma gestão participativa, que eu acho que é o modelo que tem tudo para dar certo, onde toda a comunidade escolar participa, começando por conselho, pais, professores, coordenação. Que eles têm que participar ativamente da escola para que todos sintam-se responsabilizados e comprometidos com aquilo que acontece dentro da instituição.

Pesquisador: *Dê que forma outras entidades, como associações de pais e mestres, conselho escolar, mantenedora e a própria comunidade de fé influenciam na gestão escolar?*

Gestor da escola C: Através das reuniões que a gente faz, que são muitas questões decididas, no conselho, também como eu participo das reuniões da comunidade, também lá tem interferência, claro que eles não vão dizer assim isso vai ser assim... Mas tudo é sempre muito estudado, a gente conversa muito, sobre tudo que acontece e inclusive seguimos através do nosso planejamento estratégico, quais são as nossas metas futuras. Uma das coisas que nós não conseguimos fazer ainda, que a gente vem falando já desde a primeira construção do planejamento estratégico, é a construção do ginásio, que ainda não conseguimos, que já tivemos várias discussões com a comunidade, que iríamos conseguir verba através de projetos, que não foram aceitos em função que temos que dar por determinado tempo o terreno para a prefeitura, e aí a comunidade não aceitou, e sabe, são várias coisas que nós já conversamos sobre isso e que até agora ainda não achamos a forma de fazer. Porque dinheiro para construir nós não temos, mas teriam outras formas, mas ainda não achamos um consenso entre a comunidade escolar, fechasse em cima de um projeto.

Pesquisador: *Quais são as concepções que norteiam o projeto pedagógico da instituição?*

Gestor da escola C: O que eu vou te falar sobre isso. Eu sei o que é, mas eu não sei como te falar. Me dê um exemplo para eu me achar.

Pesquisador: *Mas então cite alguns exemplos, ‘aí’ fica mais fácil, é mais didático. Por exemplo a questão da autonomia, você falou bastante sobre a questão do respeito, muitas normas, é isso que baseia o pedagógico? Na sua visão como gestor, na questão pedagógica, você diria que vocês trabalham tais e tais aspectos, questão acadêmica...*

Gestor da escola C: O que consta no nosso projeto é a questão de um ser como todo, vamos dizer assim, integral, é isso que a gente quer. Não adianta o aluno só saiba o conteúdo, seja um aluno nota dez, e saía ali fora e não saiba respeitar o outro, não saiba lidar com a sociedade, saber agir, saber se defender politicamente, de ter conhecimento daquilo que ele vai falar e vai defender, sempre respeitando o outro.

Pesquisador: *Quais são as peculiaridades da organização pedagógica e curricular da tua escola? O que tem de diferencial pedagogicamente e curricularmente?*

Gestor da escola C: Carga horária ampliada, esse projeto do MindLAB, essas coisas...

Pesquisador: *De que forma esse projeto MindLAB auxilia na concepção do projeto de ensino da instituição?*

Gestor da escola C: O pensamento lógico matemático, é uma coisa que auxilia muito as crianças, essa questão das regras que a gente fala, de cumprir essas regras, em um jogo tu tem que esperar, tu tá sentado ali e ter que esperar a sua vez, é tudo assim...ele tem que aprender a respeitar o seu adversário também, são tudo questões que a gente faz no dia a dia e que eles estão aprendendo desde a educação infantil através desse projeto do MindLAB.

Pesquisador: *Esse seria um dos pontos além da carga horária ampliada. Teria outra peculiaridade, que você diria que isso diferencia vocês, que é peculiar a nós, que é característica?*

Gestor da escola C: A questão da arte, que eu acho que é bem forte, que a gente fala aqui das oficinas, que a gente oferece. A questão do turno integral.

Teria outra peculiaridade que pode ser acrescentada e a da prática filosófica, a filosofia, que nós temos desde os pequeninos.

Pesquisador: *Como funciona isso?*

Gestor da escola C: É uma aula por semana, que os professores de cada turma, regentes, que dão aula, tem a formação, além da formação da SOMOS, a gente tem o projeto com eles, e eles tem também o nosso professor de filosofia que vai dar formação para os professores regentes de cada turma. E a partir do quinto ano aí é o professor de filosofia que trabalha isso. Não sei se muitas escola tem isso, mas eu acho que não.

Pesquisador: *Não que eu tenha conhecimento. Acho que é única.*

Gestor da escola C: A gente já está no segundo ano com esse trabalho.

Pesquisador: *Qual é a política da instituição na formação continuada tanto do corpo docente quanto do administrativo?*

Gestor da escola C: Na realidade nós sempre nos reunimos e aí em cima daquilo que a gente sente necessidade, que a gente conversou com todos os professores e a partir dali, nós começamos o trabalho durante todo o ano.

No fim do ano quando nós fizemos a avaliação, a autoavaliação, aquele “feedback” com os professores, aí nós tiramos dali, o trabalho do próximo ano, tanto do administrativo quanto do corpo docente.

Pesquisador: *Quais seriam essas formações continuadas que o corpo docente e o administrativo possui durante o ano letivo?*

Gestor da escola C: O que você quer saber? Os dias?

Pesquisador: *Não. Os tipos de formação continuada que eles têm. Cursos, palestras, Rede Sinodal, etc..*

Gestor da escola C: Isso, sim, eles participam das coisas da rede sinodal, a gente às vezes chama palestrantes, a gente dá, vamos dizer assim, nós queremos falar sobre um determinado assunto, e aí então primeiro eles fazem uma leitura referente. Agora está comprando um livro de filosofia para cada professor, pra eles irem fazendo a leitura para depois o professor de filosofia trabalhar com eles referente a esse livro, por exemplo. E isso a gente com os outros também, não só com a filosofia. A Dani lá, viu que tem um assunto, então ou ela leva um artigo, ou mandar antes para os professores fazerem a leitura e já vir com questionamentos referentes a esse artigo, sempre assim, a gente sempre estuda alguma coisa, não é só vamos

lá para falar sobre isso, tem isso também onde nós vamos lá só falar sobre o assuntos, sobre o cotidiano, mas sempre tem o momento de es