

SER ESCOLA EVANGÉLICO-LUTERANA HOJE
REFLEXÕES SOBRE AS ORIGENS E OS DESAFIOS DAS ESCOLAS
DA REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO¹

Danilo R. Streck²

Resumo: As escolas da Rede Sinodal de Educação, assim como as escolas de outras redes de escolas confessionais, encontram-se diante do desafio de se recriar em uma realidade de competição, de medos e de ameaças. A volta às fontes e origens pode inspirar a busca de caminhos e alternativas, ajudando as escolas a encontrar seu papel dentro dos novos lugares e tempos nos quais acontece a educação. O que significa ser escola de seu tempo hoje? Como a escola pode anunciar e vivenciar um outro futuro com base nos fundamentos lançados por seus idealizadores e criadores? Que saberes e que práticas valem a pena cultivar? Quais os caminhos que se colocam entre pensar a escola do futuro e o futuro da escola?

Palavras-chave: Escolas evangélicas. Rede Sinodal de Educação. Escola confessional. Escola étnica.

*To be an Evangelical Lutheran school today
Reflections on the origins and challenges of the schools
of the Synodal Educational Network*

Abstract: The schools of the Synodal Educational Network, as well as the schools of other networks of confessional schools, are facing the challenge of recreating in a reality of competition, fears and threats. The return to the sources and origins can inspire the search of ways and alternatives, helping the schools to find their role in new settings and times in which the education happens. What does it mean to be school of its time today? How can the school announce and live out another future based on the foundations laid by their idealizers and creators? What knowledge and practices are worthwhile to be cultivated? Which are the roads between thinking the school of the future and the future of the school?

Keywords: Evangelical schools. Synodal Educational Network. Confessional school. Ethnic school.

¹ Este artigo foi recebido em 13 de fevereiro de 2008 e aprovado por parecerista *ad hoc* mediante parecer datado de 17 de março de 2009.

² Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo/RS. dstreck@unisinis.br

1. A escola: algumas memórias e reconstruções

Esta sessão³ tem para mim um significado especial e gostaria de justificar o caráter reflexivo-testemunhal desta contribuição. Olhando para a minha trajetória formativa e profissional, constato que toda ela esteve, desde o início, ligada a instituições confessionais, tanto daquilo que hoje é a Rede Sinodal de Educação, formada por escolas vinculadas à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), quanto de outras denominações. Pensei que, para iniciar esta “mesa de conversa” – como é chamada a sessão –, seria oportuno partir de alguns fatos que marcaram a minha vida até aqui e que, uma vez compartilhados, podem estimular o diálogo e trazer outras memórias. Quando participei a primeira vez de um dos congressos da Rede, ainda como estudante, estavam lá figuras expressivas de nossa educação e cultura, como Ernest Sarlet, Arnildo Hoppen, Telmo Lauro Müller, Wilmar Keller, Hans Günther Naumann, Friedholf Altmann, Willy Fuchs, entre outros. Alguns deles já não se encontram entre nós, mas continuam sendo referência enquanto expressão do envolvimento de comunidades na luta pela educação de suas crianças e jovens.

O primeiro fato que compartilho diz respeito à relação com uma escola de comunidade antes de nascer. Falo do ano de 1948, num lugar hoje chamado Caemborá (naquele tempo Linha Ávila), Município de Nova Palma/RS, paróquia Cerro da Igreja. Conta meu pai, hoje com 90 anos, que nos dias quando a mãe estava esperando seu quarto filho, que viria a ser eu, ele estava puxando pedras para construir a escola onde seus filhos deveriam estudar.⁴ Fico pensando sobre o que passava pela cabeça desse agricultor que dava de seu tempo para construir a casa que abrigaria o estudo de seus filhos. A escola, como não poderia deixar de ser, foi construída ao lado da igreja. Anos depois, já aluno dessa escola, acompanhei como meu pai, junto com outros membros da diretoria da escola, saíam, às vezes a cavalo, para procurar um professor para as crianças do lugar. Dentre os critérios, nem sempre ditos, constava que o mesmo deveria saber pelo menos tanto quanto aqueles que iriam contratá-lo, que soubesse tocar um instrumento musical ou que tivesse alguma vocação para música e que também soubesse alemão. Presupunham-se a sua vinculação comunitária e as condições de participar na forma-

³ Reflexão apresentada no painel de abertura do XXVII Congresso das Escolas da Rede Sinodal, realizado na Escola Sinodal Tiradentes, em Campo Bom/RS, entre 22 e 24 de julho de 2008, com o tema “Saberes: entre dizeres e fazeres na escola”.

⁴ O fim da década de 1940 corresponde a um crescimento do número de escolas e ampliação das existentes, após o grande impacto sofrido com a Segunda Guerra Mundial. De 1946 a 1948/49, o número de escolas no Sínodo Riograndense passou de 156 para 229. Ver WAECHTER STRECK, Gisela I. A rede das escolas comunitárias de 1826 a 1967. In: HEIMANN, Leopoldo (Org). **Lutero o educador**. Canoas: Ulbra, 2005. p. 94.

ção moral e religiosa da comunidade.⁵ No fim do ano, havia então as esperadas e temidas provas orais com a presença dos pais. Vejo hoje que esse era também um eficaz instrumento de avaliação do professor, uma vez que os próprios pais poderiam propor alguma questão, geralmente uma conta ligada com a venda de produtos ou a medição de uma roça. Essa escola deixou de existir⁶, como aconteceu com algumas centenas de outras ligadas à IECLB. Hoje, as crianças são atendidas em uma escola da rede estadual, inclusive em outro prédio.

A comunidade cumpriu o seu mandato de zelar pela educação das suas crianças, conforme a tradição que havia trazido de sua pátria de origem, quando necessário puxando pedras para erguer a escola com seus próprios braços ou cuidando da roça do professor para que esse pudesse cuidar da educação de seus filhos. Chegado o momento, a comunidade passou a tarefa ao poder público, aparentemente sem grandes traumas, porque a escola, mesmo que surgida no seio da comunidade evangélica, começava a abrigar um público plural. Não cabia mais ser nem escola étnica alemã nem escola evangélica. Convém lembrar aqui que a educação, na visão de Lutero, é, ao mesmo tempo, uma tarefa secular e espiritual⁷ e que compete ao Estado, que no contexto de cristandade é um Estado cristão, instituir escolas para todas as crianças, assim como compete aos pais enviar os seus filhos à escola.

Vejam o que ele diz aos conselhos das cidades:

De que nos valeria se, no mais, tivéssemos tudo e fizessemos tudo e fôssemos todos santos, mas deixássemos de fazer aquilo que é a razão principal de nossa existência: a educação da juventude? 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.⁸

⁵ A vinda dos primeiros imigrantes correspondeu, na Alemanha, a um forte impulso em favor da educação pública, sendo Pestalozzi um dos grandes mentores pedagógicos desse processo. A imagem do professor da escola comunitária guarda inequívocas semelhanças com o professor de Pestalozzi, no sentido de ele ser um dos promotores da reforma social e moral da comunidade. Ver KREUTZ, Lúcio. Modelo de uma igreja imigrante: educação e escola. In: DREHER, Martin N. (Org.). **Populações rio-grandenses e modelos de igreja**. Porto Alegre: Edições EST; São Leopoldo: Sinodal, 1998. p. 205. Também Lutero dava ao ofício de professor um lugar de destaque, ao lado do pastor.

⁶ Segundo levantamento de Lúcio Kreutz, as escolas étnicas alemãs, evangélicas, totalizavam 705 no ano de 1931. Ver KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 357.

⁷ Veja a esse respeito o artigo “Lutero e a Educação”, de Martin Volkmann. In: DREHER, Martin N. (Org.). **Reflexões em torno de Lutero**. São Leopoldo: Sinodal, 1984. v. 2, p. 93-106, no qual o autor acentua o caráter secular da educação (“Erziehung ist ein weltlich Ding”); e o capítulo “Educação”, de Walter Altmann, In: ALTMANN, Walter. **Lutero e libertação**. São Leopoldo: Sinodal; São Paulo: Ática, 1994. p. 197-210, no qual o autor sublinha a concomitância do caráter secular e espiritual a partir do contexto de uma sociedade e um Estado cristãos.

⁸ LUTERO, Martinho. **Obras Selecionadas**. v. 5. Ética: Fundamentos-Oração-Sexualidade-Educação-Economia. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1995. p. 307.

Ou, então, quando se dirige aos pais, numa linguagem que se situa entre o imaginário medieval e as necessidades de um novo tempo:

Entre suas (de Satã) artimanhas uma das mais importantes (se é que não é a mais importante) consiste em aturdir e enganar as pessoas simples de tal maneira que não queiram mandar os seus filhos à escola nem encaminhá-los para o estudo. [...] Isso me parece uma verdadeira obra de mestre da arte diabólica.⁹

Lutero referia-se à preparação de obreiros para a igreja, de lideranças para a sociedade, de profissionais para diferentes áreas e à capacitação de pais e mães para administrar o lar, o que significava também a habilidade de ler a Bíblia e ensinar o catecismo. Num sentido pioneiro, tratava-se da defesa da educação de homens e mulheres “comuns”. Dentro de uma cosmovisão de cristandade, as escolas seriam evidentemente escolas cristãs.

Uma escola da Rede foi mais uma vez importante para a minha formação no momento quando, no lugar, haviam se esgotado as possibilidades de continuação dos estudos. Nesse caso, o internato¹⁰ da então Escola Normal Evangélica foi o meu destino, como o foi para muitos meninos e meninas de minha geração e, de forma decrescente, para outras. Mais tarde, a própria Rede apoiou um grupo de estudantes em sua formação universitária para se tornarem professores, num sinal inequívoco de uma preocupação que ia muito além de sua automanutenção como instituições.

Chamo atenção para esse fato para ressaltar que havia, talvez mais implícita do que explícita, uma política de formação de quadros que correspondia a uma proposta pedagógica, por sua vez vinculada a uma visão de mundo e uma concepção de mulheres e homens que se pretendia formar. Convém lembrar que 2009 marca o centenário de fundação do Seminário de Formação de Professores, em Taquari, que depois passou por Santa Cruz do Sul, Cachoeira do Sul e São Leopoldo, no RS, vindo a constituir atualmente o Instituto Superior de Educação Ivoti.

Há hoje uma diversidade de lugares de formação, o que decerto representa um enriquecimento de perspectivas, mas que, ao mesmo tempo, coloca o desafio, individualmente para as escolas e coletivamente para a Rede, de construção de uma unidade que abarque essa diversidade. Onde estão sendo formados os professores da Rede? Qual é a participação da Rede na formação de seus quadros? Quais as oportunidades de formação em serviço que as escolas proporcionam para seu quadro docente? São perguntas que possivelmente se tornarão mais agudas no futuro próximo.

Um terceiro fato tem a ver com o início de minha atividade letiva na Escola Sete de Setembro, em Não Me Toque/RS, para onde fui enviado após receber o diploma de professor, em nível ginásial. Uma das primeiras atividades em que me vi envolvido foi a visitação dos pais de crianças em idade escolar que eram mem-

⁹ LUTERO, 1995, p. 331.

¹⁰ O internato fez parte de muitas escolas da Rede. Desconheço um estudo específico sobre esse assunto.

bros da comunidade. Em seu velho automóvel, o professor Edgar Brune convocou-me para acompanhá-lo numa jornada por estradas de barro vermelho nas vizinhanças da cidade. O critério da visita deve ter sido a distância que possibilitava o deslocamento a pé.

Com essas “visitas inaugurais” (um verdadeiro banho de realidade) aprendi muitas lições sobre a realidade de escolas comunitárias. Primeiro, que a manutenção não é um dado e precisa ser constantemente batalhada e que o professor é parte dessa luta pela sustentação da escola.¹¹ Segundo, que a escola cumpria uma função muito especial para a comunidade evangélica da cidade, cuidando para que os seus membros tivessem acesso a essa educação diferenciada que a escola oferecia, sem, no entanto, deixar de ter o caráter público e atender crianças que pertenciam a outras comunidades eclesiais.

Um quarto fato tem a ver com minha formação posterior e atuação profissional que me levou para outros espaços. Primeiro, o mestrado num seminário presbiteriano (em Princeton, Estados Unidos). Após a atuação em instituições da Rede, Instituto Rio Branco e Escola Superior de Teologia – EST, veio também a experiência em instituições de outras confissões, no caso, a metodista (Universidade Metodista de São Paulo – UMESP) e católica/jesuíta (Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS). Essas experiências me levaram a pensar mais profundamente sobre o sentido e a própria possibilidade da confessionalidade na educação pública. As escolas evangélicas e de outras denominações protestantes vivem essas perguntas de forma mais contundente porque, salvo exceções, os estudantes membros da igreja ou comunidade mantenedora são hoje minoria. O mesmo tende a acontecer de forma crescente com o corpo docente.

O tema da confessionalidade coloca-se sob dois prismas diferentes. Por um lado, as escolas compartilham o contexto de secularização que acompanha a modernidade e, de certa forma, faz parte da história do cristianismo no sentido de que Deus é não personificado nem na natureza nem nas estruturas da sociedade. Por outro lado, a confessionalidade vê-se confrontada com a possibilidade de construção de um espírito ecumênico, que hoje ultrapassa a relação com cristãos de outras denominações e se estende para pessoas que se filiam a outras religiões ou que explicitamente preferem não aderir a nenhuma delas.

¹¹ O livro **A agonia do(a) educador(a) sul-rio-grandense: histórias de vida** contém um conjunto de narrativas que mostram a construção da identidade do professor no Rio Grande do Sul. O conceito “agonia” é usado em seu sentido etimológico de “luta”, sendo essa entendida como a marca básica do professor. TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; COLAO, Magda Maria; ORTH, Miguel Alfredo; SIMONETTI, Sandra Daltoé. **A agonia do(a) educador(a) sul-rio-grandense: Histórias de vida**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

2. Desafios de ser escola evangélica hoje

Recentemente, pesquisadores de universidades católicas, respectivamente do Boston College (Estados Unidos) e da Universidade de Londres (Inglaterra), propuseram a um grupo de 59 pesquisadores a elaboração de um *Compêndio Internacional de Educação Católica: Desafios para os sistemas escolares no século XXI*¹². Seleciono alguns desafios que percebo como tendo um eco especial sobre sistemas escolares vinculados a outras confissões religiosas:

- a) O desafio da secularização na sociedade do século XXI, quando o transcendente perde o seu lugar como referência para decisões éticas e morais, ou precisa aprender a dividir esse lugar.
- b) O impacto do capitalismo globalizado e os seus valores.
- c) A relação das escolas com as políticas públicas a partir da relação entre Igreja e Estado.
- d) A resposta dos estudantes contemporâneos à proposta educacional católica (no caso das escolas da Rede Sinodal, evangélico-luterana).
- e) Questões relativas à educação na fé no contexto de rápidas mudanças culturais e sociais.
- f) Liderança e corpo docente nas escolas: o desafio do recrutamento, da formação e da retenção ou permanência.
- g) A formação moral e social nas escolas.
- h) O financiamento da missão educacional num contexto em mudança.

Essas questões fazem parte de um conjunto de itens que resumem os desafios experimentados por instituições de ensino pertencentes a uma rede que congrega milhares de instituições em todas as partes do mundo e pode servir para balizar discussões e estudos em outras redes da mesma natureza. Por exemplo, o estudo norte-americano mostra o crescente fechamento de escolas, sendo que, apenas no ano escolar de 2005-2006, 223 escolas fecharam suas portas, enquanto que foram abertas 38. A previsão é de continuação dessa tendência.¹³

O estudo mostra que estamos diante de uma realidade que coloca uma grande e pesada pauta de discussão. Revela também que a pauta tem acentos distintos, dependendo do contexto social e econômico, das relações políticas e, não por último, das tendências religiosas. Seleciono, a seguir, apenas dois pontos que a meu ver precisariam estar, se não no centro, ao menos presentes na discussão. Grosso modo, um deles diz respeito ao ser escola hoje e o segundo ao ser escola confessional evangélica.

¹² GRACE, Gerald R. & O'KEEFE, Joseph, SJ. (Eds.). **International Handbook of Catholic Education: Challenges for School Systems in the 21st Century**. Doordrecht (The Netherlands): Springer, 2007. 2 v.

¹³ O'KEEFE, Joseph, SJ & SCHEOPNER, Aubrey. No Margin, no Mission: Challenges for Catholic Urban Schools in the USA. In: GRACE; O'KEEFE, 2007, p. 25.

3. Ser escola (pública)

Hoje, não se discute o fato de a escola ser um espaço público para a formação da cidadania. Isso vale tanto para as escolas estatais, quanto para as confessionais comunitárias e particulares de natureza comercial. Nesse sentido, as escolas de qualquer rede são parceiras, inclusive pela força da lei, na busca de uma educação que promova o desenvolvimento da pessoa e da sociedade e o bem comum. As disputas sobre qual desenvolvimento, sobre o tipo de cidadania e sobre a compreensão do bem comum são inerentes ao espaço público, e a escola não está fora nem acima do mesmo.

Talvez, pelo contrário, a escola hoje concentra em si, na forma de sintomas, muitos problemas que são maiores do que ela mesma. A medicina ensina que tratar os sintomas nem sempre significa a cura da doença, uma vez que seus focos causadores continuarão eventualmente provocando novos sintomas. Quando falo em sintomas penso em coisas simples, como a fadiga dos professores e das professoras, a violência que entra nas escolas, a ainda preocupante evasão (que alguns preferem chamar de expulsão), a defasagem entre o ensino em sala de aula e as exigências da sociedade e do mercado, a contínua luta dos professores pela valorização profissional, entre outros.

Esses sintomas aparecem de forma diferenciada, mas fazem parte do *ser escola*. A segunda metade do século passado, por outro lado, foi fértil em análises provocadoras e em experiências audaciosas. Por exemplo, Ivan Illich¹⁴ argumentava que a escola era incapaz de encontrar saídas para si e para a sociedade porque estava no centro do problema. Daí, segundo ele, a necessidade de se pensar uma sociedade desescolarizada. A escola de Summerhill, na Inglaterra, foi uma experiência radical de autodiretividade na perspectiva da teoria de Carl Rogers.¹⁵ *A Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire¹⁶ denunciava a educação bancária geralmente associada com a escola tradicional.

Menciono esses exemplos para sinalizar que houve e continua havendo uma busca por alternativas. Um exemplo muito conhecido entre nós é a Escola da Ponte, na cidade do Porto (Portugal), criada por José Pacheco. Por iniciativa dele, foi criada uma lista chamada “Românticos Conspiradores”, que, recentemente, durante alguns dias, fez explodir a minha caixa de e-mail. Ou seja, há entre professores e professoras uma sede de mudar que é sufocada por um novo consenso pedagógico ditado por necessidades que se encontram fora da escola, mais precisamente no mercado com suas exigências.

Hoje, reafirma-se a necessidade da escola, mas não se sabe muito bem para quê. Há uma suposta associação entre indicadores de desenvolvimento com o ren-

¹⁴ ILLICH, Ivan. *Deschooling Society*. New York: Harrow Books, 1972.

¹⁵ ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

¹⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

dimento escolar medido por testes nacionais e internacionais, supondo-se também que todos nós sabemos de que tipo de desenvolvimento se trata. Ou seja, formou-se uma espécie de consenso pedagógico que, por ser aceito como natural, prescindiu de problematização e discussão. O perigo disso é que a escola passa a ser valorizada pela sua produtividade, sem ter tempo ou condições de buscar uma compreensão mais profunda dos horizontes que estão em jogo¹⁷. A escola torna-se semelhante a um aviário: o gestor e o professor, tal como o agricultor que cria frangos, têm o papel de cumprir tabelas (de ração, de iluminação, de prazos) para entregar um produto de “boa qualidade”.

A escola que foi se constituindo como a instituição central da modernidade, em especial da identidade do estado-nação, vê-se confrontada com a necessidade de se repensar radicalmente em função desses dois postulados que a sustentavam. Fala-se hoje em transição paradigmática da modernidade para o que se denomina de pós-modernidade¹⁸, como sinal do esgotamento e de superação de um tipo de relacionamento com o mundo. A racionalidade moderna promoveu inimagináveis avanços tecnológicos, mas paradoxalmente criou um mundo inseguro, a começar pela ameaça da própria sobrevivência da vida no planeta.

Também a globalização (ou as globalizações) põe em cheque o tipo de relação com o lugar em que se vive. A América Latina tornou-se um continente de emigração, com mais de três milhões de compatriotas brasileiros, hoje, vivendo fora do país.¹⁹ O capital financeiro não reconhece fronteiras geográficas e fala, em todo o mundo, a linguagem do lucro. O deslocamento de fábricas de calçado do Vale do Rio dos Sinos para o Nordeste não é movido pelo espírito de solidariedade para com o povo nordestino ou originado por desavenças com as comunidades do Vale do Sinos. Muito menos pelo fato de haver, no Nordeste, mão-de-obra mais escolarizada. A migração do capital financeiro dá-se com base em apostas de lucratividade.

A escola, considerada tão importante em todos os documentos, pronunciamentos e análises de prospecção, encontra-se numa posição muito peculiar. Por um lado, depositam-se nela as melhores esperanças, bastando que ela alcance os indicadores estabelecidos: X número de anos na escola, média de rendimento em provas padronizadas por país e cada vez mais em nível internacional. Por outro lado, ela é

¹⁷ Sílvio Jung analisa vários modelos de produtividade: a produtividade de mercado expressa na equação “Receita-Despesa=Lucro”; a da escola pública na fórmula “Idade Escolar + Matrícula= Anos de Escolaridade”; para a escola luterana ele propõe a fórmula “Formação Integral+Compromisso Comunitário=Liderança”. Ver JUNG, Sílvio. As igrejas luteranas redescobriram o papel central da educação na teologia. In: HEIMANN, Leopoldo (Org). **Lutero o educador**. Canoas: Ulbra, 2005. p. 81-88.

¹⁸ Ver SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

¹⁹ A emigração tem hoje o seu lado perverso magnificado pelo fato de não serem os trabalhadores mais pobres ou menos qualificados que buscam outros lugares, como no tempo da imigração alemã da qual tratamos no início deste artigo.

parte de um jogo cujas regras aparentemente ninguém conhece: por exemplo, ela pode preparar técnicos para a atividade coureiro-calçadista que amanhã ou depois talvez seja lembrada na região apenas pelo nome de ruas ou de prédios abandonados.

Essa situação representa um desafio e uma oportunidade especial para as escolas de tradição protestante. A Reforma Protestante acontece no contexto do início da modernidade e nesse tempo dá sentido aos anseios dos indivíduos e dos povos. Postulados como o sacerdócio universal de todos os crentes, a justificação pela fé a partir da graça divina e não por obras, a compreensão da pessoa como justa e pecadora são nada menos que revolucionários naquela época. A ideia da educabilidade do ser humano (e de todos) começa a fazer parte do imaginário dos povos e, desde então, a arte de educar transforma-se numa disciplina e numa área de conhecimento. Vale lembrar aqui a *Didáctica Magna*, do bispo morávio João Amós Comenius, que, conforme escreve na abertura do livro, se funda na intenção de “ensinar tudo a todos”²⁰.

Tanto Lutero quanto Comenius apoiaram-se no novo instrumento disponível: a imprensa e a possibilidade de publicar e multiplicar livros. Lutero é reconhecido como alguém que formatou a língua alemã moderna, e Comenius chegou a comparar a escola com uma tipografia. O fato de a Reforma ter se espalhado tão rapidamente tem a ver também com o caráter panfletário de livrinhos sobre a liberdade do cristão, sobre os sacramentos (do cativoiro babilônico) ou sobre a autoridade secular.

A transição que hoje vivemos está certamente relacionada com as novas possibilidades de buscar informação e construir conhecimento de que dispomos, o que questiona radicalmente o padrão do tempo e do espaço para ensinar e aprender. Um turno de aula quando se passa a “matéria” no quadro é um tempo diferente de quando se tem acesso a múltiplas informações sobre o mesmo assunto com o clique de um *mouse*. Ou quando estamos numa sala com *internet wireless*, com dezenas de computadores conectados, ninguém sabe onde e com quem.

Cito, a seguir, junto com Martim Lutero, dois autores latino-americanos considerados pensadores de transição que podem ajudar a dimensionar o desafio de ser escola hoje. Lutero, no início do que se denomina de modernidade, lança uma crítica ácida às instituições de seu tempo: “Se as universidades e conventos continuarem como estão, sem a aplicação de novos métodos de ensino e modos de vida para os jovens, preferia que nenhum jovem aprendesse qualquer coisa e que ficassem mudos”²¹. O humanismo renascentista estava transformando a visão da natureza humana e a escola não poderia mais continuar ensinando como antes, na base de castigos e do sacrifício. Lutero chama a atenção que agora estão disponíveis novos métodos através dos quais se pode aprender as coisas com prazer.

²⁰ COMÊNIO, João Amós. *Didáctica Magna*. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

²¹ LUTERO, 1995, p. 306.

José Martí, em 1883, escreve numa crônica sobre a escola de eletricidade: “É criminoso o divórcio entre a educação de seu tempo e o seu tempo”.²² Sua discussão, no fim do século XIX, era com uma educação escolástica que desconhecia os avanços da ciência e com isso impedia os filhos das novas repúblicas latino-americanas a serem verdadeiramente pessoas de seu tempo.

Paulo Freire, um século depois de Martí (1984), afirma num diálogo sobre uso de novas tecnologias na educação: “Uma das coisas mais lastimáveis para um ser humano é ser um exilado em seu tempo”.²³ Aqui se trata não de assimilar na educação o espírito científico, como em Martí, mas da integração em uma nova cultura que emerge com as novas possibilidades de informação e comunicação.

Na impossibilidade de aprofundar essa temática, ressalve-se apenas que, para a educação ser de nosso tempo, não basta trocar o quadro negro por quadro branco ou por apresentações de *power point*. Há que levar em conta, no debate, as mudanças estruturais e culturais que marcam a nossa época. Se a igreja de confissão luterana se compreende, ao mesmo tempo, como reformada e como sempre em reforma, as escolas a ela vinculadas deveriam também se entender nesse movimento dentro da história, não para simplesmente se adaptar aos novos tempos, mas para testemunhar um compromisso que, em última instância, vem de sua autodefinição como evangélicas.

4. Ser escola confessional – a criação de um *ethos* ecumênico

A argumentação acima leva-nos a um segundo ponto: a identificação como escola confessional evangélico-luterana. O que significa ser uma escola pertencente a uma rede que se autodefine na relação com uma igreja, no caso, com a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil? Quero propor que esse tema hoje assume uma relevância especial, porque na medida em que o poder público assegura a cobertura do ensino básico para toda a população, as escolas confessionais precisam buscar argumentos – para si e para a sociedade – que justifiquem a sua existência.

Argumentos sobre a “qualidade de ensino” baseada em notas de exames ou aprovação em concursos parecem que não se sustentam socialmente, porque essa qualidade deveria ser de todas as escolas e os *rankings* indicam que entre as “melhores” encontramos escolas que não são confessionais. Também o argumento da formação de liderança é controvertido porque a maioria das escolas pode recordar seus heróis e tem os seus vilões que deseja esquecer.

Vejo que a escola confessional evangélica se justifica principalmente pela criação de um *ethos* ecumênico, respeitoso das diferenças e, ao mesmo tempo,

²² MARTÍ, José. **Educação em Nossa América: Textos selecionados**. Organização e Apresentação de Danilo R. Streck. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 81.

²³ FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação (Diálogos)**. São Paulo: Paz e Terra, 1984. v. 2, p. 14.

enraizado numa história ou numa narrativa e numa visão de mundo. As religiões e, no caso do cristianismo, as denominações dentro dessa mesma religião têm hoje o importante papel de orientar a espiritualidade, que se manifesta de muitas formas entre os jovens, embora desvinculada de uma instituição. Não se trata de trazer as “ovelhas perdidas” de volta ao rebanho, mas de educar essa espiritualidade, ajudando-a a encontrar formas saudáveis de expressão.²⁴

As denominações, mais ou menos como as ordens na Igreja Católica Romana, representam carismas dentro de um grande universo que pode ser remetido ao mesmo centro. Vejo as denominações como filtros ou lentes através dos quais podemos ver, por uma das extremidades, o mundo e, pela outra, a fonte originária dessa confessionalidade.²⁵ Sem essa dupla dimensão, corre-se o risco de transformar as redes e instituições em grifes que, pela obrigação de competir, acabam usando os artificios do mercado, mesmo que em flagrante contradição com o seu “mito fundacional”.

Isso significa revisitar os princípios confessionais, onde há uma grande riqueza de impulsos a serem atualizados, tais como, no caso da igreja luterana, a liberdade diante das estruturas e do mundo, o sacerdócio de todos os crentes, a justificação pela graça, a humildade de uma permanente aprendizagem, entre outros. O diálogo com outros princípios confessionais não põe em risco a identidade, mas a reafirma dentro de uma unidade que comporta a pluralidade e a diversidade.

Tão importante como esse movimento, no entanto, é buscar a fonte originária do cristianismo.²⁶ Um breve olhar sobre a ação educativa do mestre nazareno permite destacar três aspectos que considero de especial relevância para a construção do *ethos* pedagógico atual:

- *Uma pedagogia do caminho*: Pode parecer estranho que o mestre que está na origem da Rede Sinodal e de milhares de escolas confessionais cristãs não fundou uma escola a exemplo de Platão (Academia) ou Aristóteles (Liceu). Ele realizou o seu ensino literalmente no caminho e, de forma radical, se proclama ser esse caminho. Caminho significa a disposição de ir, a expectativa de receber e ser recebido, o encontro, o diálogo, a descoberta do novo, entre tantas outras associações que se podem fazer.

- *Uma pedagogia da esperança*: O conteúdo do ensino de Jesus é a proclamação da presença do reino de Deus no cotidiano, como o grão de mostarda, como a moeda perdida ou como os talentos recebidos. Penso que uma das tarefas mais importantes da educação de qualquer época, mas quem sabe especialmente de nos-

²⁴ Ver Istoé, n. 2016, p. 78-83, 25.06.08 – “A Fé da juventude: Estudos inéditos revelam como os jovens se relacionam com Deus e apontam um descrédito nas religiões”.

²⁵ Um exercício de diálogo entre confissões cristãs sobre educação podemos encontrar no estudo coletivo, em STRECK, Danilo R. (Org.). **Educação e igrejas no Brasil: um ensaio ecumênico**. São Leopoldo: CELADEC/IEPG; São Bernardo do Campo: IEPG Ciências da Religião, 1995.

²⁶ Ver STRECK, Danilo R. Uma pedagogia da vida plena. In: AQUINO, Marcelo Fernandes de (Org.). **Jesus de Nazaré: Profeta da liberdade e da esperança**. São Leopoldo: Unisinos, 1999. p. 237-258.

sa, é – como diria Paulo Freire – educar a esperança. Partindo do pressuposto de que a esperança é uma condição ontológica do ser humano, isso significa provê-la com conteúdo e direção.

• *Uma pedagogia da vida plena*: Rousseau escreve, no início do seu *Emílio*, que nenhum filósofo ousou fixar a distância que vai entre um ser humano e o outro nem o limite de onde ele pode chegar.²⁷ Na tradição bíblica, o ser humano oscila entre ser um “saco de vermes” e a “coroa da criação”. Sabemos que podemos *ser mais* do que somos: mais cidadãos, mais solidários, enfim mais gente.

A pergunta sobre o que significa ser humano hoje adquire novos contornos com os avanços da tecnologia, que muda as fronteiras do que se entende por humano.²⁸ A pedagogia daquele em quem se fundam as escolas da Rede Sinodal coloca como horizonte a vida em abundância, que hoje se entende cada vez mais como a complexa e bela teia de vida que pode ser tecida e precisa ser cultivada em nosso planeta.

Referências

- ALTMANN, Walter. **Lutero e libertação**. São Leopoldo: Sinodal; São Paulo: Ática, 1994.
- CARDOSO, Rodrigo. A fé da juventude. **Istoé**, n. 2016, p. 78-83, 25.06.2008.
- COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- DREHER, Martin N. (Org.). **Populações rio-grandenses e modelos de igreja**. Porto Alegre: Edições EST; São Leopoldo: Sinodal, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação (Diálogos)**. São Paulo: Paz e Terra, 1984. v. 2.
- GRACE, Gerald R. & O’KEEFE, Joseph, SJ. (Eds.). **International Handbook of Catholic Education: Challenges for School Systems in the 21st Century**. Dordrecht (The Netherlands): Springer, 2007. 2 v.
- ILLICH, Ivan. **Deschooling Society**. New York: Harrow Books, 1972.
- JUNG, Sílvio. As igrejas luteranas redescobriram o papel central da educação na teologia. In: HEIMANN, Leopoldo (Org). **Lutero o educador**. Canoas: Ulbra, 2005. p. 81-88.
- KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 348-370.

²⁷ ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

²⁸ Ver STRECK, Danilo R. O design do mundo e o ser humano: sobre educação e as fronteiras do humano. **Educação e linguagem**, São Bernardo do Campo, ano 9, n. 13, p. 62-77, jan.-jun. 2006.

- KREUTZ, Lúcio. Modelo de uma igreja imigrante: educação e escola. In: DREHER, Martin N. (Org.). **Populações rio-grandenses e modelos de igreja**. Porto Alegre: Edições EST; São Leopoldo: Sinodal, 1998. p. 201-217.
- LUTERO, Martinho. **Obras Selecionadas**. v. 5: Ética: Fundamentos-Oração-Sexualidade-Educação-Economia. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1995.
- MARTÍ, José. **Educação em Nossa América: Textos selecionados**. Organização e Apresentação de Danilo R. Streck. Ijuí: Unijuí, 2007.
- O'KEEFE, Joseph, SJ & SCHEOPNER, Aubrey. No Margin, no Mission: Challenges for Catholic Urban Schools in the USA. In: GRACE, Gerald R. & O'KEEFE, Joseph, SJ. (Eds.). **International Handbook of Catholic Education: Challenges for School Systems in the 21st Century**. Dordrecht (The Netherlands): Springer, 2007. 2 v. p. 15-35.
- ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- STRECK, Danilo R. (Org.). **Educação e igrejas no Brasil: um ensaio ecumênico**. São Leopoldo: CELADEC/IEPG; São Bernardo do Campo: IEPG Ciências da Religião, 1995.
- STRECK, Danilo R. Uma pedagogia da vida plena. In: AQUINO, Marcelo Fernandes de (Org.). **Jesus de Nazaré: Profeta da liberdade e da esperança**. São Leopoldo: Unisinos, 1999. p. 237-258.
- _____. O design do mundo e o ser humano: sobre educação e as fronteiras do humano. **Educação e linguagem**, São Bernardo do Campo, ano 9, n. 13, p. 62-77, jan.-jun. 2006.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; COLAO, Magda Maria; ORTH, Miguel Alfredo; SIMONETTI, Sandra Daltoé. **A agonia do(a) educador(a) sul-rio-grandense: Histórias de vida**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- VOLKMANN, Martin. Lutero e a educação. In: DREHER, Martin N. (Org.). **Reflexões em torno de Lutero**. São Leopoldo: Sinodal, 1984. v. 2, p. 93-106.
- WAECHTER STRECK, Gisela Isolda. A rede das escolas comunitárias de 1826 a 1967. In: HEIMANN, Leopoldo (Org.). **Lutero o educador**. Canoas: Ulbra, 2005. p. 89-96.