

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA  
ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO:  
O COMUNITÁRIO NO ENSINO SUPERIOR DA REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO

OSCAR MIGUEL LEHMANN

Joaçaba  
2007

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA  
ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO:  
O COMUNITÁRIO NO ENSINO SUPERIOR DA REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO

OSCAR MIGUEL LEHMANN

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, Campus de Joaçaba, para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Joviles Vitório Trevisol.

Joaçaba

2007

OSCAR MIGUEL LEHMANN

ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO:  
O COMUNITÁRIO NO ENSINO SUPERIOR DA REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO

Dissertação de Mestrado, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Joviles Vitório Trevisol – Orientador  
Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edna Garcia Maciel Fiod – Examinador(a)  
Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Solange Maria Longhi – Examinador(a)  
Universidade de Passo Fundo – UPF

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes – Suplente  
Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Criador, pela complexidade da vida;

Aos professores, professoras e colegas do Programa de Mestrado em Educação da UNOESC, pela dedicação e conhecimentos compartilhados;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Joviles Vitório Trevisol, pela orientação, troca de idéias e acompanhamento da pesquisa;

À Rede Sinodal de Educação, pelas pessoas que se colocaram à disposição na coleta dos dados;

Aos meus familiares, à minha companheira Telma pelo apoio, compreensão e dedicação;

Às paróquias de Marechal Cândido Rondon (PR) e do Bairro Conventos, Lajeado (RS), da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, pelo apoio e incentivo.

Há de chegar o dia da emancipação humana,  
Quando nossa inclinação para a dominação há de ser substituída...  
Quando a nossa regulamentação excessiva há de ser substituída...  
Quando o delegar o poder a outrem há de ser substituído...  
Quando os Estados autoritários de outrora não ser substituídos...  
...pela solidariedade participativa!  
Neste novo mundo, que está logo ali... um pouco adiante ...  
Haveremos de construir processos educativos...  
Pesquisas para a paz...  
Que não de vencer os preconceitos de toda espécie...  
Então o humano haverá de ser ... simplesmente humano... e livre!  
O autor

## RESUMO

O Ensino Superior no Brasil é concebido como público, representado pelas escolas estatais com características próprias e mantidas com verbas públicas, e privado, representado pelas instituições privadas, mantidas por associações civis ou fundações. A LDB define as instituições privadas como particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. As comunitárias, embora parte das instituições privadas, possuem características próprias e se diferenciam das particulares e das públicas. Em que consiste esta diferenciação e é legítimo falar em comunitário como um segmento privado diferenciado? De forma mais específica, a presente investigação pretende responder às seguintes questões: O que difere o ensino superior privado particular do ensino superior privado comunitário tomando como referência a Rede Sinodal de Educação? Como a Rede Sinodal de Educação concebe e processa sua dimensão comunitária? Reconstruir a organização escolar comunitária no Rio Grande do Sul e, a partir dela, situar o surgimento da Rede Sinodal de Educação; Identificar as razões que levaram a Rede Sinodal a oferecer ensino superior; Investigar como a Rede Sinodal de Educação percebe e processa sua dimensão comunitária e como a relação comunitária/público/privado está sendo processada no ensino superior na Rede Sinodal; Situar historicamente o surgimento do ensino superior, procurando perceber a partir de quando o segmento comunitário se fez presente e como se processou a relação público/privado/comunitário no contexto das políticas de ensino superior no Brasil nos anos 90. A pesquisa de campo foi desenvolvida junto à Rede Sinodal de Educação. Originária da imigração alemã no Rio Grande do Sul, ela desenvolveu um modelo comunitário e recentemente expandiu sua atuação no Ensino Superior. A pesquisa foi desenvolvida entre maio de 2005 e agosto de 2006. Os dados sobre a Rede Sinodal de Educação foram obtidos por meio da pesquisa documental, entrevistas e demais informações e estatísticas disponíveis sobre a rede em estudo. Foram realizadas 08 entrevistas com os mais importantes dirigentes da Rede Sinodal. A educação comunitária no sul do Brasil tem sua origem no pensamento liberal comunitário dos “Brummer”, legionários alemães contratados em 1852 para lutar na guerra contra a Argentina, e no pensamento comunitário eclesial, fundamentado na partilha e na solidariedade. Este último teve influência maior, tanto nas confessionais quanto na maioria das laicas. Com esse pressuposto, a Rede Sinodal concebe e processa seu ingresso no Ensino Superior, aproveitando a demanda reprimida na década de 90. Tendo seu referencial comunitário maior na comunidade regional, a Rede Sinodal, assim como as demais instituições comunitárias, convive com a tensão da sua função comunitária e as dinâmicas do mercado. As IES comunitárias, hoje denominadas “públicas não-estatais”, buscam seu espaço no cenário educacional brasileiro como um segmento privado diferenciado do particular; podem representar uma alternativa institucional, na medida em que concebem e processam o comunitário no dinamismo da participação democrática das comunidades regionais e se envolvem na reflexão e transformação das políticas públicas.

Palavras-chave: Ensino superior brasileiro. Políticas públicas de educação. Educação comunitária. Rede Sinodal de Educação.

## ABSTRACT

The Higher education in Brazil is conceived as public, acted by the state schools with own characteristics and maintained with budgets public, and private, acted by the private institutions, maintained by civil associations or foundations. LDB defines the private institutions as matters, community, confessional and philanthropic. The community ones, although it leaves of the private institutions, they have own characteristics and they differ of the matters and of the public ones. In what it consists this differentiation and is it legitimate to speak in community as a differentiated private segment? In a more specific way, to present investigation she intends to answer to the following subjects: The one what the peculiar higher education of the community higher education differs taking as reference the Rede Sinodal of Education? How does the Rede Sinodal of Education become pregnant and does it process her community dimension? to Rebuild the community school organization in Rio Grande do Sul and, starting from her, to place the appearance of the Rede Sinodal of Education; to Identify the reasons that took the Rede Sinodal to offer higher education; to Investigate as the Rede Sinodal of Education notices and it processes her community dimension and as the relationship community/public/private it is being processed in the higher education in the Rede Sinodal; to Place the appearance of the higher education historically, trying to notice starting from when the community segment was made present and as the relationship public/private/community was processed in the context of the higher education politics in Brazil in the nineties. The field research was developed close to the Rede Sinodal of Education. Original of the German immigration in Rio Grande do Sul, she developed a community model and recently she expanded her performance in the Higher education. The research was developed between May of 2005 and August of 2006. The data on the Rede Sinodal of Education were obtained through the documental research, interviews and other information and available statistics on the net in study. Were accomplished 08 interviews with Rede Sinodal's most important leaders. The community education in the south of Brazil has her origin in the community liberal thought of "Brummer", contracted German legionaries in 1852 to struggle in the war against Argentina, and in the thought eclesial community, based in the share and in the solidarity. This last one had larger influence, so much in the confessional ones as in most of the lays. With that presupposition, the Rede Sinodal becomes pregnant and it processes her entrance in the Higher education, taking advantage the repressed demand in the decade of 90. Tends her larger community referencial in the regional community, the Rede Sinodal, as well as the other community institutions, lives together with the tension of her community function and the dynamics of the market. Community HEIs, today denominated "public no-state", they look for her space in the Brazilian education scenery as a differentiated private segment of the matter; they can represent an institutional alternative, in the measure in that they become pregnant and they process the community in the dynamism of the regional communities' democratic participation and they wrap up in the reflection and transformation of the public politics.

Keywords: Brazilian higher education. Public politics of education. Community education. Rede Sinodal of Education.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Evolução do Ensino Superior na Rede Sinodal de Educação .....	52
Quadro 2: Principais IES Privadas Comunitárias no Rio Grande do Sul.....	80
Gráfico 1: Evolução do número de Instituições de Ensino Superior por dependência administrativa (1980 -1998) .....	83
Gráfico 2: Evolução do número total de Universidades – Brasil (1990 – 2000).....	84
Quadro 3: Comparativo entre a Lei 9.790/99 e a legislação anterior.....	124

## SIGLAS

ABONG: Associação Brasileira das Organizações Não-Governamentais;

BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento;

BM: Banco Mundial;

CGC/MF: Cadastro Geral de Contribuintes do Ministério da Fazenda;

CETS: Centro de Estudos do Terceiro Setor;

CNAS: Conselho Nacional de Assistência Social;

COTRIMAIO: Cooperativa Agro-pecuária Alto Uruguai Ltda;

ELCA: Evangelical Lutheran Church in America;

EMBRAPA: Empresa Brasileira de Pesquisa Agro-pecuária;

EST: Escola Superior de Teologia;

FAHOR: Faculdade Horizontina;

FATEV: Faculdade de Teologia Evangélica;

FHC: Fernando Henrique Cardoso;

FIDENE: Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul;

FMI: Fundo Monetário Internacional;

FUNDACEP: Fundação Centro de Experimentação e Pesquisa FECOTRIGO;

IECLB: Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil;

IELUSC: Instituto Superior e Centro Educacional Bom Jesus/IELUSC;

IES: Instituições de Ensino Superior;

IMEC: Instituto Martinus de Educação e Cultura;

ISEI: Instituto de Educação Superior Ivoti;

INEP: Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira;

IN/STN: Instruções Normativas da Secretaria do Tesouro Nacional;

ISAEC: Instituição Sinodal de Assistência Educação e Cultura;

LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96;

MARE: Ministério da Administração e Reforma do Estado;

MEC: Ministério da Educação e Cultura;

OMC: Organização Mundial do Comércio;

OSCIP: Organização da Sociedade Civil de Interesse Público;

PAMI: Plano de Ação Missionária;

PUC: Pontifícia Universidade Católica;  
SEEC: Serviço Estatístico de Educação e Cultura;  
SETREM: Sociedade Educacional Três de Maio;  
UCS: Universidade de Caxias do Sul;  
UCPEL: Universidade Católica de Pelotas;  
UDESC: Universidade Estadual de Santa Catarina;  
UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul;  
UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina;  
ULBRA: Universidade Luterana do Brasil;  
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura;  
UNICRUZ: Universidade de Cruz Alta;  
UNIJUÍ: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul;  
UNISC: Universidade de Santa Cruz;  
UNISINOS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos;  
UNISUL: Universidade do Sul de Santa Catarina;  
UNIVATES: Universidade do Vale do Taquari de Ensino Superior;  
UNOESC: Universidade do Oeste de Santa Catarina;  
UPF: Universidade de Passo Fundo;  
URCAMP: Universidade da Região da Campanha;  
URI: Universidade Regional Integrada;  
USP: Universidade de São Paulo.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: A expansão das Universidades no Brasil no período entre 1920 -1990 .....	78
Tabela 2: Número total de Instituições de Ensino Superior (1990-1998).....	82
Tabela 3: Evolução do número de Instituições por natureza e dependência administrativa – Brasil 1980 – 1998.....	83
Tabela 4: Comparativo da demanda entre algumas Universidades Públicas e Privadas 1995.....	87
Tabela 5: Quadro geral de vagas oferecidas e candidatos por vaga no ano 2000 por categoria administrativa.....	90
Tabela 6: Vagas oferecidas e candidatos por vaga no ano 2000 por categoria administrativa Universidade.....	90
Tabela 7: Vagas oferecidas e candidatos por vaga no ano 2000 por categoria administrativa não Universidade .....	91
Tabela 8: Evolução da matrícula por dependência administrativa (1988 -1998).....	92

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 A DIMENSÃO COMUNITÁRIA NA EDUCAÇÃO DOS TEUTO-BRASILEIROS NO RIO GRANDE DO SUL E A ORIGEM DA REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO .....	19
1.1 A religião cristã e a educação .....	22
1.1.1 Lutero e a educação .....	25
1.2 A imigração alemã no Rio Grande do Sul e a educação comunitária .....	27
1.3 A escola entre os imigrantes .....	31
1.3.1 A formação de professores para as escolas evangélico-luteranas .....	38
1.4 A Rede Sinodal e a educação comunitária .....	40
1.5 Igreja e escola: uma relação simbiótica .....	42
1.6 Concepções e dimensões históricas da escola comunitária: uma breve reflexão .....	47
2 A REDE SINODAL E A DIMENSÃO COMUNITÁRIA NO ENSINO SUPERIOR.....	52
2.1 O ingresso no Ensino Superior .....	52
2.2 A comunidade como referência .....	58
2.3 Os sentidos do “comunitário” na Rede Sinodal.....	61
2.4 O processamento da dimensão comunitária na Rede Sinodal.....	63
2.5 O serviço de bolsas de estudo da IECLB .....	66
2.6 A dimensão comunitária da Rede Sinodal no contexto do mercado educacional .....	69
3 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E A DIMENSÃO COMUNITÁRIA NO BRASIL.....	73
3.1 Breve histórico do ensino superior brasileiro .....	73
3.2 A expansão do ensino superior privado.....	81
3.3 As políticas educacionais no Brasil nos anos 90 e os organismos internacionais.....	93
3.3.1 A administração gerencial e as políticas educacionais.....	96
3.4 O ponto crítico conceitual: as IES como instituições ou organizações .....	101
3.4.1 A instituição social .....	102
3.4.2 A organização social.....	103
3.4.3 O público, o privado e o comunitário: marcos teóricos e embates políticos .....	106
3.5 O ensino superior comunitário no contexto da legislação e das políticas neoliberais....	112

CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	126
REFERÊNCIAS .....	132
APÊNDICE .....	146

## INTRODUÇÃO

O Ensino Superior no Brasil é concebido como ensino público e ensino privado. O primeiro é o modelo representado pelas escolas mantidas pelo Estado, possui características próprias e a sua manutenção depende das verbas públicas. Já o modelo de "escolas privadas" possui diferenciações, entre outras, quanto ao aspecto jurídico e de propriedade. Do ponto de vista jurídico, as instituições privadas são associações civis ou fundações. Do ponto de vista da propriedade, são associações, sociedades educacionais ou fundações. O artigo 20º, da Lei das Diretrizes e Bases (LDB) assim define as instituições privadas: I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentam características dos incisos abaixo; II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma pessoa ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV - filantrópicas, na forma da lei.

As instituições comunitárias, embora façam parte das mencionadas instituições privadas, incluem representantes da comunidade. O que supostamente dá a elas uma característica própria; indica para uma comunidade de referência. As instituições "comunitárias" diferenciam-se das "particulares." E, evidentemente, também das públicas. Além disso, diferenciam-se também supostamente pelo aspecto econômico, pois, segundo a Constituição da República, sendo filantrópicas usufruem de benefícios tributários na medida em que cumprem determinadas "funções públicas" e podem ser identificadas como "sem fins lucrativos." Mais precisamente, em que consiste esta diferenciação? É legítimo falar em comunitário como um segmento privado diferenciado?

Em relação às instituições públicas, a diferença parece evidente. As públicas são mantidas com verbas provindas do Estado. As comunitárias, por estarem classificadas como instituições privadas, precisam se auto-manterem. A questão maior é como se diferenciam, se é que se diferenciam, as instituições privadas particulares e as comunitárias. Pois, assim como as particulares, as instituições comunitárias no atual contexto brasileiro também estão sujeitas à lógica do mercado educacional. Por isso, indagamos se a educação comunitária existe realmente? Em que medida ela se diferencia da pública estatal e da privada particular, mercantil?

Se, de um lado, tais indagações são legítimas, de outro, percebe-se que a história da educação brasileira está profundamente marcada, negativa ou positivamente, pela atuação educacional das igrejas, suas comunidades, mais intensamente da Igreja Católica. Por isso, faz-se necessário perguntar pelas raízes históricas da educação comunitária; suas concepções e seu processamento.

Na história recente do Brasil, mais precisamente a partir da década de 1990, um novo cenário político e educacional é percebido. Imbuído das idéias da globalização da economia e do neoliberalismo, o governo opta por um projeto de privatização, que invade todos os setores, inclusive a educação superior, sob orientação e assessoria de organismos internacionais, do Banco Mundial e do FMI. A educação superior, considerada como “serviço não essencial do Estado” e como prestação de serviços, corre o risco de sujeitar-se às leis da economia de mercado. Esta opção política gerou uma grande expansão do segmento privado no Ensino Superior, abrindo-o para a lógica do mercado.

A partir da Constituição de 1988 e da LDB, Lei 9396/96, as instituições comunitárias conseguem garantir a sua inclusão, como uma categoria das instituições privadas, que, a partir de então, definem-se como particulares, comunitárias, filantrópicas e confessionais. As instituições comunitárias obtiveram seu espaço, cabendo ao poder público a sua fiscalização. A LDB (lei 9396/96) que, em seu artigo 7º, determina que o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

- I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;
- II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;
- III - capacidade de autofinanciamento, ressalvando o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

O que se observa é que Constituição Federal, em seu Art. 213 (que trata da filantropia) e a LDB, em seu artigo 7º e 20º, possibilitam essa categoria denominada “comunitária”, “sem fins lucrativos” para obter os benefícios determinados pela lei. Aqui se percebe uma primeira tensão: a lei define, como um dos critérios de sua existência, que as instituições “devem ter capacidade de autofinanciamento”, e, ao mesmo tempo, através da filantropia, possibilita que o Estado auxilie na manutenção dessas instituições. Implícito está que o Estado, por meio da legislação, reconhece que há instituições privadas de educação superior, cujas atividades, pelo menos parcialmente, podem ser considerados de relevância pública, destinando-lhes verbas públicas sob determinadas condições. Essas instituições são denominadas de comunitárias.



A partir da pergunta sobre a real existência e legitimidade do comunitário, levantam-se outras questões como, por exemplo, as concepções e o processamento da dimensão comunitária de tais instituições diante das políticas públicas e das dinâmicas de mercado, uma vez que a lei exige que sejam auto-sustentáveis. Outra questão diz respeito à comunidade de referência. A lei determina a participação de “pessoas da comunidade” na constituição das mantenedoras sem, no entanto, dizer à qual comunidade está se referindo. Esta é uma outra questão relevante para a concepção da dimensão comunitária. Em resumo, a problemática remete à concepção e ao processamento do comunitário na, e a partir da comunidade de referência, diante das políticas públicas e da dinâmica de mercado, onde a mesma está inserida, no qual ela atua e tem seu público-alvo. Para investigar o assunto, desenvolvemos a pesquisa na Rede Sinodal de Educação, mais intensamente voltado para o Estado do Rio Grande do Sul.

O interesse pela Rede Sinodal de Educação evidencia-se por ela representar um fenômeno no campo educacional que não é único no Brasil: a sua expansão recente no Ensino Superior. Mas, também, por ela ser representativa entre as instituições comunitárias confessionais de origem não católica, ou seja, provinda do luteranismo no Brasil e, em seu surgimento, não possui o caráter da oficialidade religiosa no Brasil Império. Como a instituição caracteriza sua atuação comunitária na diversidade de situações e na complexidade do "mercado educacional" e como ela assemelha-se, ou não, a outras comunitárias laicas?

A Rede Sinodal de Educação compõe-se atualmente de 60 instituições e está presente em 6 Estados brasileiros, com principal concentração na Região Sul. São 42 instituições no Rio Grande do Sul, 10 em Santa Catarina, 5 no Paraná e uma em cada um dos estados: São Paulo, Rio de Janeiro e Mato Grosso. Em 2005, a Rede atendeu 36.000 alunos. As escolas atuam nos três níveis do ensino: educação infantil (de 0 a 6 anos de idade), educação básica (ensino fundamental e médio) e ensino superior com 08 instituições. Algumas das escolas médias oferecem cursos técnicos, considerados importantes para a comunidade local. A Rede Sinodal é uma associação de escolas e faculdades comunitárias, vinculadas à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB, com protocolo de intenções na perspectiva de tornar-se universidade.

A origem da Rede Sinodal está na imigração alemã a partir de 1824. A tarefa primeira era a alfabetização dos filhos dos imigrantes evangélico-luteranos diante da precariedade educacional, da inexistência do ensino público brasileiro na época e da situação de clandestinidade e marginalização que os imigrantes sofriam, uma vez que a religião oficial

do Brasil Império era a Católica Romana. Historicamente, essas escolas desenvolveram um modelo de educação comunitário que se confundia com a comunidade religiosa.

Com o decorrer dos anos, as escolas foram se desenvolvendo e ampliando sua atuação. Após o revés sofrido com a perseguição nas décadas de 1930 e 1940, quando a maioria das escolas foi fechada, estas se reestruturaram após a Segunda Guerra Mundial e constituíram a Rede Sinodal de Educação, cuja expansão atualmente está voltada para o Ensino Superior.

A investigação partirá da reconstrução histórica da Rede Sinodal de Educação, suas raízes conceituais, seu surgimento e sua atuação, mais especificamente no Rio Grande do Sul, focando a dimensão comunitária no Ensino Superior.

A partir da problemática exposta, nos são discutidas duas questões de pesquisa:

I - O que difere o ensino superior privado particular do ensino superior privado comunitário tomando como referência a Rede Sinodal de Educação?

II - Como a Rede Sinodal de Educação concebe e processa sua dimensão comunitária?

A partir das questões colocadas objetivamos, de maneira geral, investigar a expansão do ensino superior na Rede Sinodal de Educação, a partir das políticas recentes de ensino superior no Brasil, com o propósito de entender como a relação público/privado e a dimensão comunitária foi sendo concebida e processada, procurando relacionar essas concepções com o segmento comunitário no ensino superior.

Em consonância com as questões acima apresentadas, esta pesquisa propôs os seguintes objetivos específicos:

I - Reconstruir a organização escolar comunitária no Rio Grande do Sul e o surgimento da Rede Sinodal de Educação.

II - Identificar as razões que levaram a Rede Sinodal a oferecer ensino superior;

III - Investigar como a Rede Sinodal de Educação percebe e processa sua dimensão comunitária e como a relação comunitária/público/privado ocorre no ensino superior na Rede Sinodal;

IV - Situar historicamente o surgimento do ensino superior, procurando perceber a partir de quando o segmento comunitário se fez presente e como se processou a relação com as políticas de ensino superior no Brasil nos anos 1990.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de bibliografia, análise documental, análise de dados estatísticos e entrevistas. Na análise documental nos detivemos aos principais documentos normativos da Rede Sinodal, Boletim Informativo, Protocolo de Intenções sobre

o Ensino Superior, Plano de Ação Missionária da instituição eclesial, regimentos. Os dados estatísticos foram extraídos, basicamente, do Balanço Social das instituições e fontes disponíveis em sites, como o caso do INEP.

Na pesquisa de campo, primeiramente observamos um panorama da instituição, a partir do que ela divulga nas páginas da internet, materiais de divulgação impressos, jornais e revistas. Concomitante, fizemos contato com o coordenador da Rede para uma primeira entrevista e buscar nomes de pessoas-chave, que tinham amplo conhecimento sobre o funcionamento das instituições, para a realização das entrevistas e obtenção de outras informações. Como critério para seleção das instituições, utilizamos o da antigüidade, selecionando as que por primeiro optaram pelo ensino superior e que tiveram influência direta na formação de profissionais para atuação nas instituições da Rede Sinodal. Especificamente, selecionamos três instituições: A Sociedade Educacional Três de Maio – SETREM, por ter sido a primeira a optar por curso superior na Rede Sinodal; O Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI, por ser pioneiro na formação de professores na Rede Sinodal e a Escola Superior de Teologia – EST, por ser a instituição que historicamente formava pastores e obreiros para a atuação nas comunidades religiosas e instituições educacionais da Rede Sinodal e por ser a instituição pioneira no Brasil a ter um curso de teologia reconhecido pelo MEC. A escolha dessas instituições não excluiu a observação das demais instituições da Rede.

Para os entrevistados, o critério de escolha recaiu sobre o papel por eles desempenhado nas instituições, tanto administrativo, quanto pedagógico, por estas áreas funções importantes nas concepções e ações de uma instituição. O contato inicial foi com a coordenação geral, que fez indicou as pessoas responsáveis na instituições. Em meio à pesquisa, surgiu a necessidade de contatar com o coordenador do Serviço de Bolsas de Estudo Pró-Educ.

A entrevista teve significativa importância investigativa para o segundo capítulo, cuja finalidade era detectar concepções e o processamento da dimensão comunitária para além dos documentos normativos da instituição e dos dados contábeis. Foram realizadas oito entrevistas com o Coordenador Geral da Rede, com o Diretor e coordenador de projetos agrícolas da SETREM, com o Diretor Geral e a Coordenadora Pedagógica do ISEI, com o Pró-Reitor de Extensão e o Administrador da EST e com o Coordenador do Pró-Educ.

A entrevista “semi-estruturada”, segundo Triviños (1990, p. 146),

[...] é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem respostas do informante.

Elaboramos uma série de questões relacionadas (Apêndice A) com as razões, concepção e processamento do ensino superior na Rede Sinodal que, de acordo com as respostas e o diálogo com os entrevistados, poderiam ser modificadas, ampliadas ou mesmo suprimidas. Nas entrevistas percebemos a dinâmica que envolve uma instituição comunitária e sua relação com o mercado educacional.

O trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro tem por objetivo reconstruir a organização escolar comunitária no Rio Grande do Sul e, a partir dela, situar o surgimento da Rede Sinodal de Educação. De forma mais específica, abordamos a religião cristã e sua ênfase na educação, as contribuições de Lutero, a imigração alemã no Rio Grande do Sul, e sua educação comunitária, a formação de professores para as escolas evangélico-luteranas, o surgimento da Rede Sinodal de Educação e a relação Igreja Luterana e escola, procurando perceber as origens do pensamento comunitário entre os teuto-brasileiros no Rio Grande do Sul. No final, teceremos uma reflexão sobre as concepções e dimensões históricas da escola comunitária.

No segundo capítulo, evidenciamos a expansão da Rede Sinodal de Educação a nível de ensino superior. Nesse sentido, observamos em que época ele se desenvolve de maneira mais intensa, razões para sua expansão e como é operacionalizada a dimensão comunitária no ensino superior, procurando perceber como as instituições respondem aos desafios colocados pelas políticas educacionais.

O terceiro capítulo tem o propósito de perceber a evolução do ensino superior, sua chegada ao Brasil, sua trajetória histórica, procurando perceber de que maneira o pensamento comunitário foi se incorporando nessa evolução.

Além da evolução histórica, investigamos as políticas educacionais implementadas no período da maior expansão do ensino superior, ocorrida na década de 1990. Como hoje se concebe e processa a dimensão comunitária, suas possibilidades e limitações, no ensino superior como um todo. Mais especificamente, abordamos a ampliação do espaço do ensino superior privado, as políticas educacionais no Brasil nos anos 1990 e sua relação com os organismos internacionais dentro do contexto das políticas educacionais adotadas pelos governos da década de 1990.

Alertamos para o sentido e o significado que atribuímos a dois conceitos básicos: comunidade/comunitário e globalização.

O conceito de comunidade é, em sentido amplo, vago e difuso, por isso a necessidade de explicitá-lo melhor. Conforme Shore (1996, p.115), parte do problema, para definir com mais precisão o conceito de comunidade, vem dos diversos sentidos e conotações que evoca. O termo é utilizado para definir desde unidades sociais, grupos de pessoas, aldeias, conjuntos habitacionais até nações e organizações internacionais. Conforme Tönnies (1887 Apud Shore, 1996, p. 116), na comunidade (Gemeinschaft) “as relações sociais são íntimas duradouras multiintegradas”, com normas sociais socialmente partilhadas, e representavam a comunidade integrada pré-industrial, em pequena escala contrastando com as relações impessoais, anônimas, contratuais e amorais da sociedade (Gesellschaft) industrial moderna. Enquanto, as relações de comunidade, típicas de grupos de caçadores/coletores e hordas - portanto, grupos relativamente pequenos e pré-industriais - baseiam-se na coesão nascida do parentesco, das práticas herdadas dos antepassados e dos fortes sentimentos religiosos, as relações de sociedade são típicas de grupos que vivem vida urbana desenvolvida, organizam-se em Estados e possuem uma complexa divisão do trabalho.

Contemporaneamente, Boaventura de Sousa Santos (2001a, p. 338 – 339.), reporta-se a três paradigmas sobre a comunidade: “as comunidades agressiva-exclusivas [...], constituídas por grupos sociais dominantes que se fecham num pretensa superioridade para não serem corrompidas por comunidades supostamente inferiores”. “As comunidades defensivas-exclusivas são o reverso das anteriores, mas seguem-lhes o exemplo ao enclausurarem-se para defender os poucos resquícios de dignidade que conseguiram escapar à pilhagem colonial”. E “as comunidades-amiba”, onde “a identidade é sempre múltipla, inacabada, sempre em processo de reconstrução e reinvenção: uma identificação em curso”. Essa comunidade é “inclusiva e permeável”, estabelecendo relações com outras comunidades, “procurando comparações interculturais com outras comunidades que confirmam o significado mais profundo à sua concepção própria de dignidade humana”. “O paradigma das comunidades-amiba visa construir um novo senso comum emancipatório orientado por uma hermenêutica democrática, cosmopolita, muticultural e diatópica. No espaço da comunidade, a dimensão de providência social do Estado consiste em garantir a proliferação de comunidades-amiba”.

Quando nos referimos ao comunitário, adotamos, em certo sentido, o conceito de comunidade que Boaventura Sousa Santos denomina “comunidades-amiba”. No entanto, o comunitário na educação dos teuto-brasileiros tem o significado da unidade em torno de uma necessidade comum: a educação. A identificação grupal se dava também pela cultura e

religião. No caso das escolas, a necessidade os fez responder com o modelo que lhes era familiar. No ensino superior este conceito, de um lado, amplia-se e, de outro, torna-se ainda mais específico. A ampliação se dá porque em torno da idéia de que indivíduos, de diversas culturas e situação social, política e econômica distintas, organizam-se para uma finalidade comum. A especificidade está justamente na finalidade comum em torno da qual se organizam os indivíduos. Portanto, o comunitário tem, em nosso trabalho, o significado do modelo proposto pelos seus partícipes para o fim específico, o ensino superior, e as formas de administração utilizadas para que este modelo alcance os objetivos propostos, estabelecendo parcerias com os mais diferentes setores da sociedade. É, portanto, um conceito aberto de comunidade, mas pensado a partir de fundamentos e práticas específicas.

O conceito de globalização, presente ao longo da pesquisa, expressa o contexto social, político e econômico em cujas circunstâncias ocorre a expansão do ensino superior brasileiro. Como seus sentidos podem ser diversos, expressamos aqui o seu significado em nosso trabalho.

Conforme Albrow (1996, p. 340), a palavra globalização entrou em uso geral nos anos 1980 e indica “o processo pelo qual a população do mundo se torna cada vez mais unida em uma única sociedade”. As mudanças que ao termo se referem tem “alta carga política e o conceito é controvertido, pois indica que a criação de uma sociedade mundial já não é o projeto de um estado-nação hegemônico, e sim o resultado não-direcionado de integração social em escala global”. Ainda, segundo Albrow (1996) a palavra é de uso nos diversos campos: na economia, na geografia, na sociologia, etc. O processo de globalização tem antecedentes históricos, por exemplo quando impérios se expandiam e dominavam grande parte da população mundial, ou quando, mais recentemente, marcas de determinados produtos ultrapassavam as fronteiras dos países onde foram fabricados e começaram a ser comercializados em escala mundial.

Ainda segundo Albrow (1996), para os economistas, “globalização é uma palavra que ficou associada à dissolução das barreiras nacionais à operação dos mercados de capital que teve início no começo dos anos 80”. No tocante à cultura, os efeitos da globalização atingem as culturas locais e ocorre um avanço em torno de um multiculturalismo. No âmbito da ecologia, questões pertinentes ao meio ambiente começam a ter preocupações mundiais. Fala-se numa interdependência global pela sobrevivência do planeta.

Ocorre, contudo, um “supranacionalismo”. Esse, de um lado, opera “no plano do engajamento individual com valores globalistas” e, de outro, com a formação de uma “classe internacional de capitalistas, gerentes, burocratas, astros da mídia e dos esportes” (ALBROW, 1996, p. 341).

Conforme Trevisol (2000, p. 11), o termo globalização “passou a integrar a semântica de nossa época” no sentido de “sintetizar a dinâmica global do capitalismo e apresentá-lo como desejável, necessária e irreversível”. Geovanni Alves (1999) afirma que “a mundialização do capital” começa a surgir na década de 1980 e representa a nova etapa do desenvolvimento do capitalismo mundial, também conhecido como neo-liberalismo. A função dos Estados é redefinida. Com a dinamização do capitalismo, o mercado ganha força no sentido de regular as relações entre os indivíduos. Cada vez mais, o Estado retira-se do papel regulador da economia. No Brasil, nesse contexto ocorre um processo de privatização dos serviços não considerados essenciais do Estado.

Se por um lado, o indivíduo faz parte de uma “sociedade global”, por outro, o modelo econômico o individualiza, cobra-lhe competência e produtividade. Quem não consegue acompanhar esse processo é excluído e relegado ao anonimato. Nesse contexto, voltam-se as reflexões para as relações sociais locais, em torno das necessidades pessoais e comunitárias. Apesar da consciência global, surge a necessidade de iniciativas locais para enfrentar os problemas advindos dessa nova dinâmica de mercado global. É nesse contexto, que também o modelo da instituição comunitária ganha espaço. Portanto, globalização tem, na nossa pesquisa, o significado do todo esse contexto de mundialização, de maneira especial, da economia.

## 1 A DIMENSÃO COMUNITÁRIA NA EDUCAÇÃO DOS TEUTO-BRASILEIROS NO RIO GRANDE DO SUL E A ORIGEM DA REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO

Considerando os objetivos desta dissertação, o propósito deste capítulo é investigar e descrever como se deu a organização escolar comunitária luterana no Rio Grande do Sul e, a partir dela, situar o surgimento da Rede Sinodal de Educação.

### 1.1 A religião cristã e a educação

O ensino está presente no cristianismo desde o seu surgimento. Como herança do judaísmo, o ensino da doutrina teve sempre um espaço importante nas comunidades religiosas. Antes das comunidades cristãs, as comunidades judaicas tinham no ensino de suas leis e na sua aplicação a base de sua sustentação e unidade. A Bíblia, livro básico de orientação doutrinária para os cristãos e também para judeus, especialmente o Antigo Testamento, trata a questão do ensino como de fundamental relevância. Na Bíblia, a palavra “ensino” aparece em inúmeros versículos. Citamos algumas passagens que se referem ao papel do ensino.

Conforme a Bíblia (Livro de Deuteronômio, 1996, cap. 4, vers. 1): “Agora, pois, ó Israel, ouve os estatutos e os juízos que eu vos ensino, para os cumprirdes, para que vivais, e entreis, e possuais a terra que o SENHOR, Deus de vossos pais, vos dá.”

No livro de Provérbios há duas passagens que destacam a importância do ensino:

Na primeira (BIBLIA, Livro de Provérbios, 1996, cap. 1, vers. 2-3), “para aprender a sabedoria e o ensino; para entender as palavras de inteligência; para obter o ensino do bom proceder, a justiça, o juízo e a equidade.” Na segunda passagem citamos a Bíblia (Livro de Provérbios, 1996, cap. 1, vers. 7-8) “o temor do Senhor é o princípio do saber, mas os loucos desprezam a sabedoria e o ensino; e filho meu, ouve o ensino de teu pai e não deixes a instrução de tua mãe.”

No Novo Testamento, o ensino aparece várias vezes. A primeira delas evoca a esperança. “Pois tudo quanto, outrora, foi escrito para o nosso ensino foi escrito, a fim de que, pela paciência e pela consolação das Escrituras, tenhamos esperança” (BIBLIA, Romanos, 1996, cap. 15, vers. 4).



A segunda passagem destaca a importância de se preservar a doutrina e a orientação: “por esta causa, vos mandei Timóteo, que é meu filho amado e fiel no Senhor, o qual vos lembrará os meus caminhos em Cristo Jesus, como, por toda parte, ensino em cada igreja” (BIBLIA, Livro de 1 Coríntios, 1996, cap. 4, vers. 17).

Ainda conforme citação bíblica (1 Timóteo, 1996, cap. 4, vers. 13): “até à minha chegada, aplica-te à leitura, à exortação, ao ensino.”

Por último, um destaque à valorização financeira aos que se dedicam ao ensino: “devem ser considerados merecedores de dobrados honorários os presbíteros que presidem bem, com especialidade os que se afadigam na palavra e no ensino” (BIBLIA, 1 Timóteo, 1996, cap. 5, vers. 17).

Além disso, na versão portuguesa da Bíblia, em inúmeras passagens neotestamentárias, aparece a palavra “doutrina.” Na maioria dos textos bíblicos neotestamentários, as palavras “ensino” e “doutrina” são traduções de “didaxé”, do texto grego (a primeira versão do Novo Testamento foi redigida em grego). As passagens bíblicas demonstram a importância do ensino nas comunidades religiosas judaico-cristãs. Ainda que seja na forma de doutrina e de iniciação aos credos e rituais religiosos, a educação teve sempre um papel importante nas comunidades cristãs.

Conforme Streck (1992, p. 55), “a educação fazia parte integral do povo de Deus, em cuja herança nós nos situamos.” Em momentos decisivos e importantes, o povo recorria a seu “acervo” de conhecimentos para enfrentar dificuldades e extrair orientações para a sua vida.

Na tradição cristã, o ensino tem sua referência nos textos bíblicos a partir de Jesus Cristo. Ainda segundo Streck (1992, p. 55) “a tradição pedagógica deste povo é revolucionada com Jesus. Não é por menos que entre os vários títulos que lhe eram atribuídos – e que Jesus aceitava – o de rabino ou mestre é um dos mais conhecidos.” Jesus utilizava-se dos textos bíblicos já existentes, a exemplo dos “doutores da lei”, os escribas. O seu ensino, no entanto, não se restringia ao espaço formal. Conforme muitos textos bíblicos, além do Templo e das sinagogas (espaço formal), Jesus ensinava nas ruas, montes, beiras de lagos, casas, ou seja, no local de convivência e encontro das pessoas. A seus seguidores, ao lado da tarefa de ir a “todas as nações” e batizar, é dada a tarefa de ensinar.<sup>1</sup> Esta tarefa foi uma das prioridades na constituição das primeiras comunidades.

A comunidade cristã primitiva de Jerusalém fundamentava sua vida comunitária, principalmente, em três pilares fundamentais: na comunhão do partir do pão, nas orações e no

---

<sup>1</sup> Do grego didáskontes = ensinando, Mateus 28.19.

ensino dos apóstolos.<sup>2</sup> Segundo Marshall (1985, p. 82-83), o ensinamento era dado pelos apóstolos e o que os qualificava era o seu convívio com Jesus. “Possível que tenham sido considerados, num sentido especial, os guardiães das tradições acerca de Jesus, na medida em que a igreja crescia e se desenvolvia.” Mesmo que no início do cristianismo estava fortemente presente a tradição oral, na medida em que os textos escritos passaram a fazer parte da comunicação entre os cristãos, de forma crescente, se evidenciava a necessidade da leitura e da escrita. Por isso, obviamente, a educação comunitária da igreja primitiva viu-se na necessidade de proporcionar um ensino mais amplo que o repasse oral da doutrina.

Conforme Ahlert (2004, p. 68), “a comunidade cristã foi historicamente uma comunidade essencialmente educativa.” Ou, como sugere Cambi (1999, p. 125):

Nos Atos dos Apóstolos, [...] é a ação educativa das primeiras, até primeiríssimas, comunidades cristãs. A regeneração interior, o ágape, a caridade/solidariedade, a radical igualdade são os valores-chave dessas comunidades e que alimentam também suas funções educativas e seus ritos de iniciação.

A dimensão comunitária do ensino foi marcante e se desenvolveu sem a participação do Estado, na história do cristianismo até o século IV, quando Constantino torna-se Imperador e alia o poder do Império Romano à Igreja Católica. A partir de então, a Igreja assume o monopólio da educação nas escolas, mosteiros e, posteriormente, nas universidades (STRECK, 1992, p. 57). Era a aliança entre o poder e o saber para a mútua sustentação de interesses. Na prática, o Império reconhece, aceita e permite a educação que já existia nas comunidades, pois ela é interessante como aliada na manutenção da dominação. A Igreja, devido à sua tradição, tem consciência da necessidade educacional. Ciente do papel da educação, no Concílio de Latrão, realizado em 1179, a Igreja assim se pronuncia:

Cada Igreja Catedral crie um benefício para um mestre, que ensine gratuitamente aos clérigos da mesma igreja e aos demais pobres... A Igreja, como piedosa mãe, tem a obrigação de prover os pobres, que não podem ter o apoio dos pais, para que não sejam privados da oportunidade de ler e progredir no estudo... Esta escola seja também instituída nas demais igrejas e nos mosteiros (STRECK, 1992, p. 57).

<sup>2</sup> Os termos originais, em grego, identificam a prática da comunidade: **didaxé**, (= ensino) **koinonia** (=partilhar o pão), conforme o texto de NOVUM TESTAMENTUM GRAECE. NESTLE, Eberhardt e ALAND, Kurt (org). Stuttgart, Deutsche Bibelstiftung, 1979. Em português contemporâneo o texto bíblico chave, que expressa a forma comunitária de viver dos primeiros cristãos, foi assim traduzido: “e todos continuavam firmes, seguindo os **ensinamentos** dos apóstolos, **vivendo em amor cristão, partindo o pão juntos** e fazendo **orações**” (grifos nossos) (BÍBLIA, Atos dos Apóstolos Cap. 2, vers. 42).

A importância histórica que a Igreja dá à educação tem continuidade, mesmo com o movimento da Reforma, no século XVI. Esse movimento surge a partir de questionamentos, por parte de diversos pensadores acerca da aliança entre Igreja e Império, cujas críticas vêm desde os séculos XII e XIII. De maneira crescente, levantam-se vozes críticas à atuação da Igreja, resultado da ênfase que a própria Igreja dava ao estudo e à pesquisa teológica. O ápice disso se dá, em 1517, na Alemanha, com o movimento da Reforma liderado por Martin Lutero.

A Reforma causa uma divisão na igreja cristã do ocidente. De um lado, permanece a Igreja Católica Romana, de outro, surge o Protestantismo. A partir da Alemanha desenvolve-se uma nova estrutura de igreja conhecida como Igreja Luterana ou luteranismo, cuja expansão para o Brasil se dá, principalmente, pela imigração alemã a partir de 1824. Apesar dessa nova estrutura de Igreja, a importância dada ao ensino não só permanece, mas é aprofundada, especialmente, por Martin Lutero.

### 1.1.1 Lutero e a educação

Conforme Keim (2004, p. 6), Lutero, numa das suas viagens à Holanda por volta de 1515, constatou que naquele país “não havia pessoas analfabetas, o que possibilitava maior autonomia das mesmas frente aos poderes constituídos.” A partir dessa observação, pregava que ao lado de cada igreja deveria haver uma escola. Assim, a educação contribuiria para uma emancipação das pessoas no sentido de tomarem consciência da opressão que sofriam. Lutero criticou fortemente os ritos eclesiais ministrados em latim, pois, dizia que grande parte do povo estava impossibilitada de compreendê-los. A educação poderia ser o agente de emancipação e autonomia do povo manipulado e dominado. Lutero argumentou a favor da educação dizendo que o povo, mesmo que tivesse riqueza e equipamentos tecnológicos, sem sabedoria não saberia utilizá-los e em pouco tempo se tornaria pobre e miserável (KEIM, 2004, p. 7). Lutero (1995, p. 358-359), em suas manifestações e pregações, dava especial importância e incentivo à educação; suas palavras soavam de maneira profética:

De onde viriam pregadores, advogados e médicos, se não existisse o estudo das línguas e outras ciências da oratória? Todos têm que fluir dessa fonte. De momentos, porém, esse assunto me seria demasiadamente extenso e delongado. Resumidamente quero dizer o seguinte: a um professor ou mestre dedicado e piedoso ou a quem quer que seja que eduque e instrua fielmente os meninos, jamais se pode recompensar o suficiente e não há dinheiro que o pague, como também diz o gentio Aristóteles. No entanto, entre nós, essa tarefa continua desprezada tão escandalosamente, como se não valesse nada. Não obstante, querem ser cristãos. De minha parte, se pudesse ou tivesse que abandonar o ministério da pregação e outras incumbências, nada mais eu desejaria tanto quanto ser professor ou educador de meninos. Pois sei que, ao lado do ministério da pregação, esse ministério é o mais útil, o mais importante e o melhor. Inclusive tenho dúvidas sobre qual deles é o melhor, pois é difícil domesticar cachorros velhos e converter velhacos empedernidos, a que, afinal, se dedica o ministério da pregação, trabalhando muitas vezes em vão. Enquanto as arvorezinhas novas são fáceis de dobrar e criar, embora também algumas se quebrem nesse processo. Sem dúvida, uma das virtudes mais elevadas na Terra é educar fielmente os filhos de gente estranha, coisa que, muito poucos, quase ninguém faz com os próprios (LUTERO, 1995, p. 358-359).

Os ideais de Lutero tiveram importante participação na Europa daquele período, em especial na mudança que se processou da Idade Média para a Moderna. As escolas proliferaram em grande número. Em reação à ruptura iminente, a Igreja Católica organizou a Companhia de Jesus, sob a liderança de Ignácio de Loyola. A Companhia de Jesus, também conhecida como Jesuíta, constituída por padres professores, teve como função principal o desenvolvimento de uma “postura educativa que fizesse frente ao movimento deflagrado por Lutero” (KEIM, 2004, p. 7).

Assim, de qualquer forma, no campo educacional, a Reforma representou para a época um significativo e, de certa forma, o primeiro impulso para uma educação popular, tanto pelo movimento liderado por Lutero, quanto pela reação por parte da Igreja Católica com a atuação dos jesuítas. Lutero defendia que a educação tinha importante papel para proporcionar a participação ativa do povo, nas atividades da igreja bem como em outras esferas da vida pública. Para promover acesso ao livro sagrado dos cristãos, a Bíblia, Lutero o traduziu para a língua alemã. Lutero traz da igreja a motivação que prioriza a educação como essencial na vida de todo ser humano. Além de monge, era professor na Universidade de Wittenberg. Lutero considerava simultaneamente a educação uma tarefa secular e espiritual, dizendo que “seria bom e justo, de qualquer forma, que sempre que se dê um florim para a luta contra os turcos se dêem cem para a educação” (STRECK, 1992, p. 57), atribuindo às autoridades seculares a responsabilidade pela educação do povo.

Conforme Altmann (1994, p. 205), a escola proposta por Lutero era a “escola cristã” e não pensava numa escola do Estado secularizado. Lutero tinha suas concepções teológicas firmadas na idéia da “Cristandade”, onde Igreja e Estado estão lado a lado numa unidade, mas com funções distintas. Na concepção de Lutero, o Estado deve ter um papel controlador: a autoridade secular “traz a espada para punir os maus.” A Igreja, por sua vez, nessa concepção, teria a tarefa de “formar e ensinar” os cristãos. A criação destas escolas, embora comunitárias, seria de responsabilidade dos conselhos municipais (ALTMAN, 1994, p. 208).

Outra importante contribuição ao debate sobre o papel da educação foi dada por Comenius. Nascido em 1592, na região da Moravia (atual República Tcheca) e ordenado pastor protestante em 1616, Comenius é considerado o “iniciador da didática moderna” (JAN, 2004) e suas idéias, ainda hoje, têm repercussão no Brasil. De maneira geral, a maior influência foi a dos jesuítas, com aproximadamente 300 anos de atuação. Em menor escala, mas de forma importante, as idéias de Lutero estão presentes, em especial, na organização das escolas comunitárias entre os teuto-brasileiros luteranos no Rio Grande do Sul, o que deu origem à Rede Sinodal de Educação.

## 1.2 A imigração alemã no Rio Grande do Sul e a educação comunitária

A imigração alemã no Rio Grande do Sul ocorreu a partir de 1824. Movidos por circunstâncias locais, como as desigualdades sociais na Europa e a conseqüente exclusão da mão-de-obra artesanal, e estimulada pela propaganda brasileira, os alemães aventuraram-se na travessia do oceano rumo à nova terra. Conforme Dreher (1984a, p. 31), agentes brasileiros, entre eles o major Georg Anton Aloys Von Schaeffer, faziam propaganda na Europa, com o intuito de mover o maior número de pessoas para o Brasil. Segundo Roche (1961 apud DREHER, 1984a, p. 31), entre as promessas estava a **imediata concessão da cidadania brasileira, a liberdade religiosa plena e a liberação de impostos por dez anos** (grifo nosso). Promessas, momentaneamente, impossíveis de serem cumpridas, dado o fato de não estarem contempladas na constituição brasileira da época. Além disso, não houve preocupações maiores, por parte do governo brasileiro, no sentido de promover mudanças legais para que tais promessas pudessem ser cumpridas. Não era esse o objetivo do governo brasileiro. Entre os objetivos da imigração estava, principalmente, a ocupação do território e o trabalho na agricultura, voltada para a produção de alimentos.

Como a imigração alemã parecia, aos olhos dos latifundiários, representar um paralelo com os interesses ingleses de acabar com a mão-de-obra escrava e ameaçar a supremacia dos descendentes dos portugueses que habitavam no Brasil, em 1830 representantes políticos do latifúndio aliaram-se a forças conservadoras e tiravam do governo federal as verbas destinadas para a imigração.

Segundo Roche (1961 apud DREHER, 1984a, p. 31), essa lei provocou reações por parte dos imigrantes já estabelecidos em São Leopoldo (RS). Tais medidas despertaram desconfianças em relação ao Estado brasileiro, fazendo emergir uma espécie de “solidariedade étnica.”<sup>3</sup> A imigração, no entanto, não cessou. Em 1824, através de Ato Adicional, o governo federal autorizou que as províncias, por sua própria conta, fomentassem a imigração. Assim surgiu, em 1836, a legislação colonial de Santa Catarina e, em 1845, a do Rio Grande do Sul, que viria a ser complementada em 1854 (DREHER, 1984a, p. 34). Além dos colonos e artesãos, a imigração trouxe também intelectuais insatisfeitos com os governos de seus países. Conforme Dreher (1984a, p. 36), muitos eram partidários das idéias liberais, outros das embrionárias idéias socialistas.

A “solidariedade étnica” reforça-se no Brasil porque as povoações teutas se organizaram em regiões pouco habitadas. O contato com as outras populações era mínimo; isso fazia com que a língua e outros costumes fossem preservados. Além da localização geográfica, outros fatores contribuíram para a marginalização das primeiras comunidades teuto-brasileiras. Um deles era o desprezo que o pensamento elitista da época tinha em relação ao trabalho manual. Como os imigrantes se dedicavam praticamente à agricultura, pesava sobre eles o estigma de serem considerados cidadãos de segunda categoria. Outro fator fundamental que contribuiu para o isolamento cultural e étnico é a questão da religiosidade. Grande parte dos imigrantes era fruto da adesão de seus antepassados ao movimento da Reforma de Lutero e identificavam-se com a confessionalidade evangélico-luterana. A única religião oficial do Império brasileiro era a católica. Portanto, os imigrantes católicos tinham na religião um ponto de entrosamento. Os protestantes evangélicos tinham, na religião, mais um fator de marginalização, mas que lhes proporcionava o sentimento de unidade e reforçava entre eles os elos comunitários.

Mesmo assim, não se pode afirmar que não houve tentativas dos imigrantes, a partir de lideranças intelectuais, no sentido de se integrarem ao novo ambiente. Exigências

---

<sup>3</sup> A solidariedade étnica se expressou principalmente na manutenção da língua, da cultura e da religião, fazendo com que os alemães desenvolvessem uma forma comunitária de sobrevivência, o que lhes proporcionou sentimento de unidade, mas também provocou um certo “fechamento”, rompido com o desenrolar da história.

para a obtenção da cidadania foram feitas em São Leopoldo e, por Hermann Blumenau, em Santa Catarina (DREHER, 1984a, p. 40).

Do ponto de vista ideológico, a maioria dos imigrantes, com exceção de alguns intelectuais, podiam ser considerados “conservadores”, tendo em vista que eram defensores da Monarquia. Fato marcante provocou um embate ideológico a partir da década de 1850, quando o Imperador D. Pedro II contratou, para o Rio Grande do Sul, integrantes da “Legião Alemã” para combater Oribe e Rosas da Argentina. Conforme Cláudio Moreira Bento (2005):

Em 1851-52, na Guerra contra Oribe e Rosas, o Brasil contratou uma Legião Prussiana, (Os Brummer), composta de um Regimento de Infantaria, um Regimento de Artilharia e duas companhias de Pontoneiros. Finda a Guerra, estes imigrantes de alto nível intelectual se radicaram no Rio Grande e vieram a se constituir valioso fermento para o desenvolvimento da Colônia Alemã e do Rio Grande do Sul, como foi o caso do jornalista Carlos Von Koseritz dentre muitos o qual embora não indo a guerra do Paraguai sua ação como jornalista foi expressiva para a mobilização da colônia alemã.

A maioria desses legionários havia participado, na Europa, da guerra contra a Dinamarca, também conhecidos como “Brummer.”<sup>4</sup> O apelido teria surgido devido ao ruído que as moedas de cobre, com as quais eram pagos, fazia ao serem lançadas ao chão. Entre os “Brummer” havia intelectuais que tiveram influência decisiva na organização e participação política. Conforme Kreutz e Rambo (1994, p. 81), a partir de Carlos Von Koseritz, um dos mais destacados, a atuação dos “Brummer” deu impulso em cinco direções:

- I - Maior participação na vida pública;
- II - Desenvolvimento da coletividade;
- III - Surgimento de uma imprensa alemã no Rio Grande do Sul;
- IV - Desenvolvimento das sociedades recreativas;
- V - Animação do intercâmbio intelectual com a velha pátria.

Pode-se dizer que tais aspectos contribuíram de forma relevante para uma maior participação dos teuto-brasileiros na discussão das questões sociais e políticas. Além disso, as igrejas, especialmente a luterana, estavam em fase de estruturação, além de buscarem espaços nas atividades sociais e políticas do País.

O isolamento e a necessidade de sobrevivência das comunidades teuto-brasileiras levou-os a inovarem do ponto de vista organizacional. Kreutz e Rambo (1994, p. 81), apontam igualmente, cinco aspectos para os quais a etnia alemã deu especial atenção:

---

<sup>4</sup> Do verbo “Brummen” da língua alemã, que significa: zumbir ou zunir.

- a) escola comunitária;
- b) difusão da imprensa;
- c) ênfase no associativismo;
- d) organização das comunidades religiosas;
- e) criação de estruturas de apoio para dinamizar e canalizar as iniciativas locais e regionais, vinculando-as a um projeto comum.

Os “Brummer”, após o término da guerra da qual haviam participado, em sua maioria, preferiram ficar no Rio Grande do Sul ao invés de retornar à sua pátria. Com a radicação dos “Brummer” no Rio Grande do Sul, por sua formação acadêmica superior aos demais imigrantes teutos, ocorreu um estímulo para a organização de escolas, do associativismo, da imprensa e novas iniciativas em favor do desenvolvimento cultural. Desse modo, os “Brummer” tornaram-se conhecidos como questionadores da ordem vigente. Foram eles que, juntamente com alguns comerciantes alemães de Porto Alegre, fundaram em 23 de junho de 1855 a Sociedade Recreativa Germânica,<sup>5</sup> primeira sociedade recreativa do Estado. (SOCIEDADE, 2006) Os “Brummer”, segundo Kreutz (2000, p. 81), eram adeptos das idéias liberais, contrários, portanto, à Monarquia. Eram, por isso, considerados perigo e ameaça às igrejas e às suas doutrinas.

Como essas lideranças estimulavam a formação de estruturas comunitárias e associativas e a divulgação das idéias liberais de maneira crescente, (KREUTZ, 2000) houve reação por parte das Igrejas Católica e Evangélico-luterana. Ambas investiram em meios de comunicação e organizações comunitárias. Foram criados, inicialmente, dois meios de comunicação: por parte dos padres jesuítas, surgiu a “Folha Popular Alemã”<sup>6</sup> em 1872; e por parte dos evangélicos, o “Correio Alemão”<sup>7</sup>, em 1880. Em 1886 foi criada a primeira organização eclesial evangélica unindo as comunidades com a organização do “Sínodo Riograndense.” A partir das igrejas, começa também uma intensa atividade no sentido de organizar estruturas comunitárias, escolas e associações entre os teuto-brasileiros. Dessa maneira, em 1937 já existiam mais de mil localidades (núcleos) rurais organizadas em forma comunitária, onde inexistiam analfabetos e marginalizados, social e economicamente (KREUTZ, 2000, p. 82).

O pensamento comunitário e associativo entre os teuto-brasileiros, portanto, vem ao Rio Grande do Sul trazido da Europa por dois agentes: 1) as igrejas (Católica e Evangélico-luterana) e 2) os “Brummer”, legionários liberais contratados com a intenção de combater Oribe e Rosas e que se radicaram no Estado após a guerra. As igrejas estavam

---

<sup>5</sup> Denominada na época: Gesellschaft Germânia.

<sup>6</sup> Deutsches Volksblatt.

<sup>7</sup> Deutsche Post.



estabelecidas bem antes da vinda dos legionários. E como a fé cristã, aliada à língua alemã, tornara-se um grande referencial de identificação religiosa e cultural, as igrejas tiveram a hegemonia na organização das vilas e comunidades. Em 1937 havia em torno de 600 associações que fomentavam a integração dos núcleos coloniais. Essa estruturação teve como referencial a experiência colonial de países europeus. Para determinado número de agricultores, havia um centro (vila) com a infra-estrutura fundamental: escola, igreja, comércio, cemitério, salão de esportes e de festas. No entorno da vila, organizavam-se colônias familiares em número de 128, com a área de 25 hectares cada, assim os mais distantes tinham de percorrer em torno de 5 a 6 quilômetros para chegarem ao comércio. Conforme Kreutz (2000, p. 83):

A compreensão da estrutura física destes núcleos coloniais é importante porque ela é a base sem a qual não teria sido possível a rede de organizações sócio-culturais e religiosas a animar e caracterizar a vida dos colonos, praticamente sem marginalização de ninguém que compusesse esta comunidade rural.

Essa foi a forma encontrada pelos imigrantes para sobreviverem cultural, social e economicamente, uma vez que as promessas do Estado, recebidas antes da imigração, se mostraram frustradas.

As atividades econômicas eram exercidas pela família em cada propriedade e eram basicamente de subsistência. As relações econômicas de troca, em geral, eram mediadas pelos comerciantes (que também colocavam à disposição produtos industrializados e ferramentas para o trabalho), mas também eram feitas de forma direta, e posteriormente, surgem as sociedades cooperativas. As estruturas e atividades pertencentes “à comunidade” eram mantidas de forma voluntária, especialmente a igreja, a escola e os clubes sociais. Entre essas estruturas havia uma ligação intrínseca. No caso, especialmente dos luteranos, escola, igreja e sede social, muitas vezes, ocupavam o mesmo prédio. Muitas comunidades ainda hoje mantêm estrutura parecida, onde igreja, escola e sede social comunitária estão lado a lado.

### **1.3 A escola entre os imigrantes**

Em todo período colonial e até a primeira república, o Brasil não manifestou qualquer interesse em oferecer escola pública e gratuita para seu povo. Desta forma, o que

ocorria é que as comunidades, em grande parte as comunidades religiosas, criavam as escolas, com o objetivo de ensinar a ler e a escrever. A presença da Igreja no campo educacional sempre foi muito forte no Brasil. Até a metade do século XVIII os jesuítas tinham o controle integral da educação que se oferecia na Colônia.

No século XVII começa a crescer em Portugal uma oposição sistemática aos Jesuítas, liderada por Dom Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, ministro do rei Dom José I. Sob o argumento de que a “**Companhia de Jesus se transformara num Estado dentro do Estado português**” (grifo nosso), Pombal expulsou os jesuítas de Portugal e de suas colônias em 1759.

No Brasil, com a saída dos Jesuítas, colégios e seminários foram fechados e, inclusive, as diferentes formas de registro escolar ficaram desorganizadas. A escola jesuítica é elitista e voltada para a catequização. A educação oferecida às populações excluídas, sobretudo indígenas, visava a torná-las católicas. Pode-se afirmar que a educação Jesuíta tinha um caráter religioso-comunitário. Com a saída dos Jesuítas desmonta-se a incipiente estrutura educacional. A reforma pombalina da educação de 1770 substituiu o sistema jesuítico por um sistema laico, dirigido pelos vice-reis.

O resultado da decisão de Pombal foi que, no princípio do século XIX, a educação brasileira estava reduzida a praticamente nada. O sistema jesuítico foi desmantelado e nada que pudesse chegar próximo dele foi organizado para dar continuidade a um trabalho de educação. Esta situação somente sofreu uma mudança com a chegada da família real ao Brasil em 1808.<sup>8</sup>

Com a chegada dos imigrantes alemães e a ausência de um sistema educacional público, surge uma escola a partir de suas iniciativas. O modelo escolar entre os imigrantes surge no contexto do pensamento comunitário e é assim que devemos entendê-lo. Como as demais atividades sócio-culturais, também as escolas eram comunitárias, especialmente por causa da ausência de um sistema educacional público. Conforme Kreutz e Rambo (1994, p. 83), na década de 1930, a população teuto-brasileira (católica e luterana) no Rio Grande do Sul havia criado uma rede de 1.141 escolas comunitárias, com, aproximadamente, 1200 professores. Fato semelhante ocorrera também em Santa Catarina. A criação de um modelo escolar parece ter sido uma das prioridades. No final do século XIX e início do século XX, já estava criada uma razoável estrutura de apoio ao sistema escolar, como associações e meios de comunicação e didáticos, além de cursos de atualização para professores. Nesta direção,

---

<sup>8</sup> PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996. Disponível em: <[www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb03.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb03.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2006.

em 1898 é criada a Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul<sup>9</sup> e em 1901, surge a Associação de Professores Teuto-Brasileiros Evangélicos do Rio Grande do Sul.<sup>10</sup> Entre os anos 1900 e 1939, as duas associações criaram, cada uma, jornais informativos.<sup>11</sup> Em 1917, Rotermund edita uma revista informativa sobre livros didáticos, O Livro Escolar.<sup>12</sup>

Percebe-se que o espírito comunitário é parte integrante da própria história da colonização, organização e educação teuto-brasileira no Rio Grande do Sul. O modelo educacional fora fortemente marcado e estava intimamente ligado à religião cristã. As comunidades religiosas tinham como norma o empenho pela manutenção do sistema escolar. Todos contribuía(m) financeiramente para a administração das escolas e para manter os professores, que, em muitos casos, eram também os pastores ou padres locais. Além disso, as igrejas exigiam que as crianças freqüentassem a escola. Os infratores recebiam punição. A obrigatoriedade da escola até a quarta série e, posteriormente, até a quinta série, era condição para a participação na comunidade eclesial. Os jovens católicos não podiam participar do rito da “Primeira Eucaristia” e os evangélicos da “Confirmação” (ritos de iniciação e passagem), enquanto não cumprissem suas obrigações com a escola (KREUTZ & RAMBO, 1994, p. 83).

Uma das características das escolas comunitárias era o uso da língua alemã. No início, as aulas (assim também as celebrações religiosas entre os luteranos) eram ministradas em língua alemã. Essa prática torna-se problemática durante a 2ª Guerra Mundial, quando ocorre a proibição dessa língua, por razões políticas. O governo suspeitava que, entre os teutos, poderia haver simpatizantes das idéias nazistas, o que de fato houve (DREHER, 1984a, p. 144).

No caso dos evangélico-luteranos, a proibição da língua alemã trouxe novos desafios para a igreja e, em especial, para suas escolas comunitárias. A impossibilidade de trazer pastores da Alemanha fez com que a organização local da igreja providenciasse formação teológica para seus pastores. Assim, foi criada a Faculdade de Teologia em São Leopoldo, em 1948. A proibição da língua alemã, além disso, fez com que todas as escolas tivessem de ser reestruturadas.

A Primeira República no Brasil, a exemplo do período imperial, não tinha a educação como prioridade. Havia pouquíssimas escolas públicas, especialmente na área rural. Conforme Streck (1997, p. 186), na Constituição de 1891 foi criado um modelo de ensino no qual o governo federal administrava o ensino secundário superior e os governos

---

<sup>9</sup> Katholischer Lehrerverein.

<sup>10</sup> Evangelischer Lehrerverein.

<sup>11</sup> Lehrerzeitung.

<sup>12</sup> Das Schulbuch (KREUTZ, Lúcio; RAMBO, A. 1994, p. 83).

estaduais o ensino primário. Mas, esse sistema, por ser elitista, era insuficiente para atender às necessidades da população, o que nem era sua intenção.

Para as escolas comunitárias evangélicas, o ano de 1886 foi de fundamental importância. Ele marca o início da estruturação eclesial, quando as comunidades reúnem-se numa estrutura regional denominada “Sínodo Riograndense”, por iniciativa do pastor Wilhelm Rotermund. Essa instituição dava o primeiro passo para a superação da situação de isolamento em que se encontravam as comunidades, conseqüentemente também as escolas; dava também um novo sentido eclesial aos que professavam a fé evangélica luterana. O Sínodo, cuja etimologia vem da língua grega<sup>13</sup> e significa “caminhar com” ou “caminhar juntos”, representava os primórdios da estrutura eclesial evangélico-luterana no Rio Grande do Sul e que dava o sentido da unidade confessional. Posteriormente, surgiram outras estruturas semelhantes em outros estados do Brasil (Santa Catarina, Espírito Santo, Rio de Janeiro) que, unindo-se, formaram o que hoje é conhecida como Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB.

Voltando à questão da criação do Sínodo, ela foi decisiva na caminhada e na estruturação do sistema escolar. A criação dessa estrutura eclesial chamada “Sínodo” representou um avanço significativo para as escolas comunitárias vinculadas às comunidades eclesiais. O Sínodo Riograndense, com sede em São Leopoldo, apesar de sua precária estrutura inicial, assumiu o sistema educacional existente entre os evangélico-luteranos e deu novo impulso à educação (STRECK, 1997, p. 187). Três escolas comunitárias já existentes ficaram sob a responsabilidade direta do Sínodo: o Colégio Independência, a Fundação Evangélica Novo Hamburgo e o Colégio Sinodal de Santa Cruz (DREHER, 1984a, p. 98). A partir de 1914, a questão educacional é fortalecida como sistema de escolas comunitárias. A partir de então, por iniciativa das comunidades religiosas e a organização eclesial já existente, foram criadas escolas comunitárias em diversas localidades do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Para citar alguns exemplos, em 1922, ocorre a criação da Escola da Comunidade<sup>14</sup> em Três de Maio (RS) com o nome de Escola Sinodal Buricá. Conforme Seno Leonhardt,<sup>15</sup>

Seguindo a Filosofia de Lutero, evangélicos luteranos não só se preocuparam com a religião, mas também com a educação de seus filhos. E foi então que, em 1922, numa das peças da casa do Pastor, foram ministradas as primeiras aulas, pelo próprio pastor Kreutler, dando origem a Gemeindeschule.

---

<sup>13</sup> Do grego “sin” = com e “hodós” = caminho, segundo Taylor (1983, p. 146).

<sup>14</sup> Gemeindeschule.

<sup>15</sup> Discurso de Seno Leonhardt, então diretor da SETREM, por ocasião de homenagem recebida na Câmara de Vereadores de Três de Maio (RS), por ocasião dos 80 anos de instituição (MUSSKOPF, 2004, p. 210).

Anteriormente, em 1886, surge em Joinville (SC), a Escola Alemã,<sup>16</sup> que veio mais tarde a ser mantida pela Associação Pró-Escolar Joinville<sup>17</sup> e que deu origem ao atual Instituto Superior e Centro Educacional Luterano – Bom Jesus/IELUSC.

Cinqüenta anos após a fundação do Sínodo, em 1936, foi fundado o “Colégio Teuto-Brasileiro” em São Leopoldo, hoje Colégio Sinodal. O principal objetivo desta escola era estabelecer uma ligação entre as escolas primárias do Sínodo e o nível superior (2º grau) (STRECK, 1997, p. 187). Segundo Hoppen (s.d. apud STRECK, 1997, p. 187), o argumento para a criação da escola, trazido para o concílio<sup>18</sup> por um membro da comunidade de São Leopoldo, resumindo o desejo dos demais membros da comunidade, era o seguinte:

Visavam a criar um estabelecimento de ensino, a ser dirigido pela Igreja, para que jovens do interior do Rio Grande do Sul tivessem possibilidade de aperfeiçoar a sua formação em nível de segundo grau para serem, mais tarde, líderes em suas comunidades, tanto no campo econômico-social como também espiritual e cultural.

Até a década de 1930, as colônias alemãs haviam criado ao todo 1.141 escolas. Dessas, os alemães luteranos, tendo como referência o ano de 1934, haviam criado 513 escolas comunitárias evangélicas, escolas da colônia,<sup>19</sup> no interior, com 589 professores e 17.177 alunos, na área que abrangia o Sínodo Riograndense. Essas escolas foram criadas e eram mantidas pelos próprios colonos imigrantes; eram primárias, destinadas à alfabetização e ao ensino dos cálculos matemáticos básicos. A criação de uma escola de nível secundário, na época se denominava 2º Grau, o caso do Colégio Teuto-Brasileiro, representava um passo significativo para a consolidação do modelo escolar organizado pelas comunidades. O sistema de escolas comunitárias, até então preocupado com a formação básica, amplia sua participação na educação com a criação deste “Colégio.” Esse avanço se dá num contexto de forte discussão em torno de um modelo educacional nacional, cujas idéias vinham sendo discutidas desde a década de 1920.

Diante da carência de um sistema público e nacional, a partir das décadas de 1920 e 1930, o cenário educacional brasileiro ganha novos atores. Adeptos da “Escola Nova”, a partir dos pensamentos de Anísio Teixeira, entre outros, postulavam uma escola única, pública, laica e aberta a todas as camadas sociais. Essa escola tinha características profissionalizantes. Em contrapartida, católicos conservadores, representados por Alceu

---

<sup>16</sup> Deutsche Schule.

<sup>17</sup> Na época denominado: Schulverein zu Joinville.

<sup>18</sup> Assembléia dos representantes das comunidades na estrutura eclesial.

<sup>19</sup> Denominadas Kolonieschulen (STRECK, 1997, p. 187).

Amoroso Lima, atacaram os escolanovistas dizendo que a “escola pública obrigatória, gratuita e laica, retirava a educação das mãos da família” e que fazia com que a educação tivesse um caráter “materialista e comunista”, num incentivo à educação “pró-soviética” (GHIRARDELLI, 1991 apud STRECK, 1997, p. 187).

Na década de 1930, as duas linhas de pensamento travam forte embate. Durante o primeiro governo de Getúlio Vargas, o embate entre público/privado e ensino laico/confessional ganha efetivo impulso. Considerando que “privado” era entendido no sentido de particular, não estatal. As escolas comunitárias eram consideradas “particulares” por não terem sido instituídas pelo Estado e “confessionais”, por terem sido organizadas a partir das igrejas. Entendidas dessa maneira, essas escolas não podiam ser consideradas “públicas”, pois pertenciam a grupos religiosos. Mas, foi a partir da década de 1920, com a realização da Semana da Arte Moderna e a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, que se criaram as condições para um embate entre os defensores da educação pública e laica com os que defendiam uma educação ligada à igreja, entendida como educação privada ou particular.

Marco importante nessa discussão foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em defesa da escola pública. Segundo Dourado (2000, p. 185) “é possível afirmar que a estruturação de um ensino público no país vai se efetivar, de fato, após os anos 30.” A precária educação “privada” existente era assim conceituada pela ausência do Estado, mas não era um modelo “privado” com a conotação mercadológica, como hoje é compreendida, mas era, nos diversos aspectos, “comunitária.” Esse modelo escolar não se dá apenas pela ausência do Estado, mas também pela convicção filosófica e religiosa dos que a ela se dedicaram.

A presença da Igreja na educação era, na época, conveniente ao Estado. A Constituição de 1934 e a de 1937, especialmente esta última, tinha caráter “marcadamente privatizante [...] ao conferir ao Estado, em matéria educacional, uma função supletiva, restringindo a educação como dever do Estado” (DOURADO, 2000, p. 286).

Os evangélico-luteranos, minoria no país, não participaram desse embate, embora tenham sido atingidos posteriormente pelas políticas do Estado. Em 1937, o governo Vargas, que chegou ao poder através de um golpe de Estado, promulgou a nova Constituição, estabelecendo o sistema dualista de educação: uma educação secundária pública, para as elites, e um ensino profissionalizante, para a classe trabalhadora (STRECK, 1997, p. 188). A educação comunitária, a partir de então sob fiscalização do Estado, continuava permitida, desde que se adaptasse às leis, e definida como “ensino privado”, mantido sem verbas públicas.

A dinâmica do capitalismo industrial exigia uma educação profissionalizante. Além disso, entende o governo que havia necessidade de se criar um sistema educacional nacional e procura dar impulsos nessa direção a partir da legislação, embora não tenha recursos para fazê-lo de acordo com as necessidades do país. Ademais, as ações governamentais no tocante à educação são fortemente marcadas pela idéia nacionalista.

A nacionalização da educação atinge as escolas comunitárias dos imigrantes alemães de forma direta, causando enorme impacto. No tocante às escolas mantidas pelas comunidades no Rio Grande do Sul (também em outros estados como Santa Catarina e Paraná,<sup>20</sup> por exemplo), a nacionalização representaria a “integração”, leia-se fiscalização, das escolas evangélicas ao sistema nacional, pelo menos na questão curricular. A legislação a partir de 1938 determinou que as disciplinas de Português, História do Brasil e Instrução Cívica deveriam ser ministradas somente por professores brasileiros e estes continuariam sendo mantidos financeiramente pelas comunidades. Além disso, todo o ensino deveria ser ministrado em língua portuguesa, conforme o Decreto Federal Nº 406 de 04 de maio de 1938, conhecido como “Lei da Nacionalização.”

A maior dificuldade para as escolas comunitárias foi a exigência para que seus diretores e professores fossem brasileiros. Grande parte deles eram pastores estrangeiros, provindos da Alemanha, agora, impedidos de exercerem suas funções. Também a língua alemã foi proibida para os alunos, inclusive no intervalo das aulas. Essas exigências não puderam ser atendidas de uma vez, o que teve como consequência o fechamento de muitas escolas.

Devido à nacionalização das mais de 500 escolas evangélico-luteranas existentes na época, sobraram pouco mais de uma centena (STRECK, 1997, p. 188). A política nacionalista agravou-se com a Segunda Guerra Mundial. Para exemplificar, em 1944 a Escola da Comunidade Evangélica em Três de Maio, no Estado do Rio Grande do Sul, ficou fechada até 1945. Também as escolas evangélicas em Santa Catarina sofreram o mesmo processo, como é o caso da “Escola Alemã” em Joinville, fechada em 1938, por Decreto do interventor do Estado, em função da eclosão da Segunda Guerra Mundial (LERMEN, 2005). Nos dois casos citados, as escolas foram reabertas e, recentemente, foram as pioneiras na implementação do ensino superior em suas localidades.

Com a implementação do sistema público e, ao mesmo tempo, a manutenção das escolas comunitárias, que a partir de então são legalmente consideradas *privadas*, estabelece-

---

<sup>20</sup> Sobre a escola alemã em Curitiba, no Paraná, ver Renk (2005, p. 101-111).

se oficialmente o sistema de ensino *público e privado* no Brasil (grifo nosso). No tocante às escolas comunitárias, o governo as mantinha sob controle, mas não as assumia financeiramente. A sua manutenção continuava sob a responsabilidade das comunidades envolvidas, na condição de mudarem os estatutos, suprimir todos os livros em língua alemã e que as crianças não mais falassem a língua alemã, nem fora do ambiente da sala (STRECK, 1997, p. 188). As dificuldades para a adaptação abrupta à nova realidade eram enormes. As escolas que não conseguissem adaptar-se às novas regras não tinham alternativas a não ser encerrar suas atividades, pelo menos temporariamente. Muitas delas foram entregues ao poder público.

Para que as escolas continuassem existindo, era necessária uma reestruturação. Como já havia uma estrutura eclesial, o Sínodo Riograndense, que criara um departamento com o objetivo de dar apoio às escolas evangélicas, a busca de um maior vínculo entre as escolas tornara-se mais fácil, além de ser uma necessidade para a sobrevivência das escolas devido às dificuldades que estavam enfrentando.

Da história das comunidades evangélico-luteranas e das dificuldades por que passaram durante a Segunda Guerra Mundial, origina-se a Rede Sinodal de Educação. Especialmente com a "nacionalização", que foi a política adotada pelo Governo Vargas, havia necessidade de uma organização mais abrangente, o estabelecimento de vínculos de cooperação mais consistentes entre as escolas para que estas pudessem fazer frente à nova realidade. Como na época ainda não havia uma estrutura nacional da Igreja Luterana, hoje conhecida como Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), a estrutura eclesial regional (os Sínodos) foi fundamental para a criação da Rede de cooperação entre as escolas.

### 1.3.1 A formação de professores para as escolas evangélico-luteranas

Para o atendimento da demanda por professores nas escolas comunitárias evangélico-luteranas, foi criada, em 1909, uma instituição específica em Taquari (RS), o Seminário de Formação de Professores, por decisão unânime dos membros do XXIº Concílio Geral do Sínodo Riograndense. O "Seminário" foi uma das alternativas encontradas para formar professores para as escolas comunitárias que atendiam as crianças da comunidade local. Na prática, as comunidades escolares se confundiam com as comunidades religiosas, dadas às características impostas pelo Império brasileiro no início da colonização alemã no Sul do Brasil.



Em 1910, o Seminário de Formação de Professores é transferido para Santa Cruz do Sul (RS), sob a denominação de “Selecta.” Em 1913, foi criado o “Seminário Evangélico Alemão de Professores”,<sup>21</sup> que oferecia um curso com duração de três anos, destinado a alunos com mais de 14 anos. O exame final do curso previa uma aula prática realizada pelo candidato ao magistério, perante uma banca examinadora.

Em 1926, o Seminário é transferido para São Leopoldo, ampliando-se a duração do curso para quatro anos e, logo a seguir, para cinco anos de formação. O Seminário, também chamado de Escola Normal Livre, não era reconhecido pelo Estado. A quase totalidade das aulas do Seminário era ministrada em língua alemã, mas os professores formados deveriam ter condições de ministrar um ensino bilíngüe. Alguns professores do Seminário eram enviados e mantidos pelo governo alemão e os professores brasileiros ocupavam as cadeiras de Língua Portuguesa, História e Geografia do Brasil, conforme exigência legal. A partir de 1927 foram admitidas estudantes mulheres, na época um avanço significativo na tradição da escola teuto-brasileira.

O Seminário para Formação de Professores encerra suas atividades em 1938, com a chamada política de nacionalização do Estado Novo. Essa política não conseguiu implantar uma rede de escolas públicas e, muito menos, substituir os professores de fala alemã por professores de fala portuguesa na rede de escolas comunitárias. Ou seja, a nacionalização, na prática, apenas restringiu ainda mais o acesso à escola para as crianças das colônias alemãs. Em 1939, o seminário é transformado em Instituto de Ensino Comercial, abandonando a formação de professores.

A formação de professores para a rede de escolas comunitárias foi interrompida entre 1938 a 1948. Neste último ano, a igreja reabriu, nos prédios do extinto Seminário, em São Leopoldo, um curso de formação de professores com uma turma mista de 12 alunos. Mesmo sem ser oficial, o curso seguia o currículo da escola normal regional que, conforme a legislação federal, consistia na formação do primeiro ciclo, do 6º ao 9º ano escolar. A estrutura curricular na formação do magistério representava um avanço para a época, pois o estado gaúcho ainda não havia implementado a legislação federal. O curso foi além do disposto na referida lei, ampliando o currículo e a carga horária nas disciplinas de cultura geral: Português, História e Geografia Geral, Ciências Físicas e Naturais em todas as séries. Adotou o Alemão como a primeira língua estrangeira e, posteriormente, o Inglês. A Educação Artística, sobretudo Música e Artes Cênicas, também foi introduzida no currículo.

---

<sup>21</sup> Denominado na língua alemã: Deutsches Evangelisches Lehrerseminar.

Em 1954, acontece o reconhecimento do curso, por parte da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, sob a denominação de Escola Normal (Regional) Evangélica, retomando-se, então, a formação de professores vinculados à rede de escolas comunitárias de ensino fundamental.<sup>22</sup>

#### 1.4 A Rede Sinodal e a educação comunitária

O pós IIª guerra mundial e as idéias nacionalistas trouxeram dificuldades para muitas escolas com a proibição para estrangeiros alemães exercerem o magistério e o uso da língua alemã. A igreja luterana procura formas de dar encaminhamento no sentido de resolver os problemas surgidos nas escolas. Como na maioria das escolas evangélicas da época lecionavam professores não habilitados ou que somente falavam o alemão, o Sínodo Riograndense, por meio de um Departamento de Ensino, auxiliou as comunidades no processo de regularização de escolas e professores.

Assim como já ocorrera com o “Colégio Teuto-Brasileiro” em São Leopoldo, progressivamente as escolas fundamentais passaram a oferecer ensino médio (2º grau). A partir disso, foi decidido por parte dos diretores, a criação do Centro de Diretores de Ensino Secundário. O encontro freqüente dos diretores levou à criação de formas de integração entre os estabelecimentos, fazendo surgir, em 1952, o Congresso de Professores, e em 1954, a Olimpíada Estudantil. Esses eventos, além de outros como a Amostra de Teatro e o Encontro de Conjuntos Instrumentais são cultivados até hoje, movimentando intensamente a Rede Sinodal de Educação.

Em 1981, a igreja, então já organizada nacionalmente e filiada mundialmente à Federação Luterana Mundial, cuja sede é Genebra, cria o Departamento de Educação, resultante da fusão do Departamento de Ensino e do Centro de Diretores. Em 2000, o nome Departamento de Educação é alterado para Rede Sinodal de Educação. A partir de então, as escolas tiveram de incorporar ao seu material e ao seu discurso o pertencimento a essa Rede. A estrutura atual se constitui de três níveis complementares: a Rede Sinodal de Educação, que é o grêmio das escolas filiadas, o Conselho de Educação, que é o organismo com poderes consultivos e normativos para atuação conjunta, e a Direção-Executiva, que é a instância que

---

<sup>22</sup> HISTÓRICO do Instituto Sinodal de Ivoti. 2005. Disponível em: <[www.isei.edu.br/paginas.php?acao=historico](http://www.isei.edu.br/paginas.php?acao=historico)>. Acesso em: 20 dez. 2005.

administra o desenvolvimento do trabalho. A Rede Sinodal de Educação passa, atualmente, por uma reforma estatutária que pretende oferecer maior interação entre as instituições.

A Rede Sinodal é entendida como órgão vinculado ao Departamento de Educação, e é resultado da atuação histórica da igreja Evangélica de Confissão Luterana na educação, conforme o artigo 8º do Regulamento da Rede Sinodal:

A Rede Sinodal de Educação, anteriormente denominada Associação Evangélica de Educação, sucessora do Centro de Diretores de Escolas Evangélicas, é a agremiação das Escolas, mantidas pela Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB, ou por uma de suas Comunidades ou Paróquias, ou por entidade que reconheça alguma forma de vinculação com a IECLB ou com qualquer de suas unidades constitutivas.<sup>23</sup>

A Rede Sinodal de Educação compõe-se atualmente de 60 instituições, em 6 estados brasileiros, com principal concentração no Sul. São 42 instituições no Rio Grande do Sul, 10 em Santa Catarina, 5 no Paraná e uma em cada um dos estados: São Paulo, Rio de Janeiro e Mato Grosso. Em 2005, a Rede atendeu 36.000 alunos, nos níveis do ensino.

A Rede Sinodal é uma associação de escolas comunitárias, vinculada à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. A tarefa da Rede é assim expressada:

A razão da existência da Rede Sinodal de Educação não está centrada na prestação de serviços, como um escritório de assessoria ou um sindicato. Ainda que, em muitos setores ela assista as escolas, sua principal função é ajudar as escolas a encontrarem formas de expressar o seu vínculo com a Igreja. Para isso, é fundamental, em primeiro lugar, que cada escola compreenda que faz parte de um todo maior e que sua participação das atividades não pode ser entendida como quem se associa a um clube para usufruir determinados benefícios. Ao contrário – e da mesma forma como cada cristão que é membro de uma comunidade de fé - ao associar-se está tomando a decisão de colocar-se a serviço.<sup>24</sup>

Apesar de as instituições filiadas participarem de uma mesma filosofia educacional, cada escola tem organização própria e manutenção a partir de associações mantenedoras locais. Um dos aspectos marcantes e que tem por meta estreitar as relações comunitárias com a instituição eclesial é a presença de uma pessoa da área de atuação pastoral em boa parte das instituições. A experiência comunitária eclesial está na origem da Rede Sinodal. O desafio atual é concretizar essa experiência no ensino superior, assunto que será abordado no segundo capítulo do presente trabalho.

---

<sup>23</sup> IECLB – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. **BI – Boletim Informativo n. 185**, 2004.

<sup>24</sup> Trecho de entrevista concedida ao autor por Sílvia Jung,. São Leopoldo, RS. 30 nov. 2004.

### 1.5 Igreja e escola: uma relação simbiótica

Nos primórdios da imigração alemã a educação é vista como um bem comum pelas comunidades evangélicas. É daí que vem a motivação de alfabetizar e construir escolas, antes mesmo que os locais de celebração. Por outro lado, a escola favorecia a prática da religião, proibida para os luteranos em locais identificados como templo religioso pelo fato de a religião católica ser a única oficial e permitida. Principalmente por esse dois fatores, estabelecia-se uma estreita relação entre a comunidade religiosa e a escola. A própria escola servia tanto ao ensino, quanto à adoração (ALTMANN, 1994, p. 206). No desenrolar da história essa estreita relação nem sempre continuou nos mesmos patamares e nem sempre foi tão amistosa, talvez pelo papel que o novo cenário educacional brasileiro passou a exigir das escolas. As relações entre igreja e escola atrofiam-se a partir da década de 1980.

Conforme Streck (1992, p. 59), torna-se difícil avaliar de forma genérica o papel que as escolas das comunidades religiosas desempenharam na história do país. Todas as correntes cristãs dedicavam-se à educação com motivação a partir de suas convicções religiosas. Imigrantes alemães e seus líderes religiosos católicos e luteranos, missionários metodistas, presbiterianos, batistas, etc. viam na educação um fator de progresso e emancipação. Os jesuítas igualmente não desejavam o sofrimento do povo, atuavam no campo educacional e levantaram sua voz em defesa dos povos indígenas.

No entanto, a década de 1980 aponta para um “atrofiamento da participação da igreja na educação do povo” (STRECK, 1992, p. 59). Segundo Streck, esse “atrofiamento” se daria, basicamente, por três fatores:

- a) segmentos dentro da igreja se deram conta da força do sistema econômico político que fez uso das escolas confessionais para perpetuar as desigualdades, tendo servido à elite;
- b) a igreja abandonou a idéia do “otimismo pedagógico”, época em que se acreditava que a educação seria o ponto fundamental para a transformação da sociedade. A igreja se dera conta que a educação, por si só, não era o caminho mais importante para a transformação. Muitas igrejas abandonaram a idéia da “pastoral-fermento”, que imaginava transformar as instituições dirigidas pela elite tornando-as “cristãs” e que este seria o caminho para a transformação;
- c) o papel que segmentos significativos da igreja têm assumido, tanto do ponto de vista teológico quanto pedagógico, na América Latina junto à realidade do povo empobrecido (STRECK, 1992, p. 59).

A crítica mais profunda a respeito do papel educativo da igreja na América Latina veio de Paulo Freire (1982), quando este trabalhava no Conselho Mundial de Igrejas. Paulo Freire aponta para a opção política dos religiosos, dizendo que a neutralidade inexistente numa sociedade de interesses antagônicos entre capital e trabalho. Dessa maneira, diz Freire, só é possível estar ao lado das elites econômicas por “ingenuidade” ou por “astúcia” e que a nova postura, ao lado dos oprimidos, deveria ser uma atitude de “conversão”, mudança de pensamento e atitude, na direção de uma nova “Páscoa”, a opção em favor dos pobres (STRECK, 1992, p. 60). Importante dizer que essa postura surge no período culminante da Teologia de Libertação e da Pedagogia do Oprimido.

Contudo, o afastamento da instituição eclesial das escolas, que se organizaram através das instituições mantenedoras e, assim, trilharam um caminho próprio como instituições ainda comunitárias, porém mais voltadas para o mercado, particulares, portanto, é circunstancial e tem caráter histórico. O pensamento privatizante afasta as escolas de sua “comunidade” e as aproxima do “mercado”, em momento atraente economicamente. As escolas atendem ao mercado educacional. Momentaneamente, a escola não “necessita” da instituição eclesial; sobrevive sozinha.

No entanto, a igreja pode ter se afastado das escolas por entender que suas escolas não mais representariam a proposta transformadora da sociedade, em especial, a ala progressista das igrejas. As próprias escolas, suas lideranças, também percebem o fato. Inicia-se, então, uma preocupação no sentido de reconstruir uma relação entre as duas instituições.

Na direção de uma “política educacional” da igreja, Streck (1992, p. 61-62) aponta a reflexão na direção de quatro pontos:

- 1) o rompimento da dicotomia entre o formal e o informal;
- 2) o gerenciamento, por parte da igreja, por uma escola pública, que possibilite o acesso a todas as crianças;
- 3) a existência de uma escola comunitária confessional como alternativa e expressão da visão de mundo numa sociedade plural e espaço de diálogo da linguagem da igreja (teologia) com as demais ciências;
- 4) refazer a escola por dentro. (STRECK 1992, p. 61-62).

A instituição eclesial entendia-se como responsável pela educação e conscientização do povo; não entendeu sua função educativa de forma restrita, voltada apenas para seus fiéis. Se as escolas não representavam mais uma forma de atingir as massas populares, a igreja volta-se a essas massas via educação informal, através dos movimentos populares. Streck (1992) argumenta em favor de uma aproximação entre os dois modelos.

Segundo ele, “a educação formal precisa ser arejada pela educação informal<sup>25</sup>, e o saber da educação informal precisa ser testado e consolidado pela educação formal” (STRECK, 1992, p. 62). O mesmo autor aponta para as seguintes razões para que a igreja se preocupe com a educação formal:

a) porque aos poderosos não interessa que o povo tenha educação acima do nível necessário para executar seu papel como peças do sistema; b) na educação formal a própria igreja se educa ao entrar em contato com uma linguagem da qual ela constantemente tende a se distanciar, fechando-se num gueto; c) a educação formal continua sendo um lugar importante onde a visão de mundo é forjada, apesar da concorrência da televisão e outros meios de comunicação de massa (STRECK, 1992, p. 62).

No ponto 2, que fala do gerenciamento por uma escola onde todos tivessem acesso, Streck (1992, p. 62) sugere que a igreja, como uma das instituições mais representativas da sociedade, devesse, antes de tudo, gestionar junto às autoridades o cumprimento do dever de oferecer a todas as crianças boas escolas, numa atitude profética. “A escola não é a salvação, mas sem ela haverá uma indiscutível deficiência no domínio das ferramentas para uma ação efetiva no mundo do trabalho e da política” (STRECK, 1992, p. 62).

No tocante às escolas confessionais, colocadas em xeque nos últimos anos, elas não poderiam mais ser tomadas como representação do todo do envolvimento da igreja na educação. “Elas são uma parte, que talvez venha a ser novamente significativa, mas não deveriam esgotar as forças da igreja [...] elas se tornarão significativas como instituições alternativas, na medida em que tivermos uma escola pública gratuita e autônoma (isto é, controlada pela comunidade) para todas as crianças e jovens” (STRECK, 1992, p. 63). Ao mesmo tempo, o autor coloca três motivos para a existência das escolas confessionais:

a) dentro de uma sociedade pluralista deve haver espaço para entidades idôneas reproduzirem sua visão de mundo, e a Igreja poderia ter interesse numa contribuição específica; b) as escolas poderiam ser um espaço onde a Igreja ensaia de forma coerente uma pastoral de solidariedade com os empobrecidos e marginalizados, o lugar social de onde surgem as utopias que deveriam orientar o projeto educativo; c) as escolas podem ser o lugar onde a Igreja procura dialogar através de sua linguagem – a teologia – com a linguagem das outras ciências dentro de um espaço que ela cria e mantém a partir de seu propósito de tornar o verbo carne dentro da realidade (STRECK, 1992, p. 63).

---

<sup>25</sup> O “informal” aqui é entendido como a educação sem o necessário caráter da oficialidade dos órgãos governamentais. São, em geral, cursos livres de formação nas comunidades eclesiais, movimentos populares ou outros grupos. A Educação “formal” é entendida como aquela oferecida nas escolas e de acordo com a legislação educacional e reconhecida pelos órgãos do Estado.

O ponto 4 “refazer a escola por dentro”, indica para um questionamento da instituição escolar a partir da sua atuação interna. Entende Streck (1992, p. 63), que a igreja tem compromisso “com o que acontece dentro das escolas, em termos de conteúdo, de método e das relações de poder.” Refere-se ao “currículo oculto”, às ideologias dos conteúdos ensinados e ao papel reprodutivo das escolas dentro da sociedade. A igreja é desafiada a buscar o novo, na perspectiva de dignificar a vida, essa prerrogativa é comum, tanto para as comunidades eclesiais, quanto para as escolas.

Percebe-se, nas reflexões de Streck, uma crítica à atuação da igreja e um impulso para uma nova postura de diálogo interno e inserção na sociedade no tocante ao sistema educacional do país. A histórica separação entre a educação formal, dentro das regras e sob a fiscalização do Estado, e a informal e comunitária, pensada e fomentada dentro das comunidades eclesiais e voltada para os grupos sociais marginalizados e movimentos sociais, deveria ser superada. Ambas poderiam cooperar uma com a outra.

Pela sua história, a igreja desenvolveu uma mentalidade educacional a partir de suas necessidades, mas não só; também o fez por convicção própria. Em especial, quando o Estado e a igreja não tinham interesses comuns. No caso dos luteranos, a educação informal era uma opção e uma circunstância historicamente imposta pela lei. No Brasil impérial, a única religião oficial era o catolicismo. Os luteranos desenvolveram, inclusive, uma educação “informal” diante do Estado, com critérios internos próprios, que visava formação de professores, para atuação nas escolas comunitárias, e religiosos (pastores) para o atendimento religioso nas comunidades eclesiais. Um exemplo disso é o curso de Teologia, que era considerado curso “livre” até final da década de 1990. Somente em 2004 os cursos anteriores ao reconhecimento oficial puderam ser integralizados e considerados curso de bacharelado, reconhecidos pelo MEC.

A relação entre as escolas das comunidades e a igreja evangélica luterana, após um certo “atrofiamento”, foi retomado no decorrer da segunda metade da década de 1990 e de forma sistemática nos anos 2000. O Boletim Informativo da igreja (IECLB, 2004) publica “diretrizes da política educacional da IECLB.” No item sobre a Rede Sinodal de Educação, o documento concebe a dimensão comunitária vinculada à comunidade eclesial.

A IECLB acontece lá onde seus membros e suas instituições estiverem representados. Assim, também a sua atuação na educação, seja ela em nível básico ou superior, ou ainda na formação em geral, deve ter como suporte uma comunidade eclesial, se não para iniciá-la, mas para mantê-la. [...] A tarefa educacional deve estar inserida no projeto missionário da IECLB, com o propósito de manter e criar comunidade (IECLB, 2004, p. 6).

O documento aponta para a dimensão comunitária confessional das escolas ligadas à igreja. O vínculo com a comunidade eclesial, sua manutenção e criação, e o apoio desta para com as escolas identifica uma característica confessional. Essa característica, no entanto, não se restringe às escolas da Rede Sinodal. Mais adiante, na mesma página, quando o documento trata do Ensino Religioso, fica explícita a posição da igreja e sua atuação na educação:

A IECLB, como entidade civil, tem a responsabilidade de envolver-se com as questões voltadas para a vida cidadã. Entre elas, estão o acompanhamento e a inserção nos espaços de discussão, implantação e implementação das políticas públicas educacionais, e principalmente com aquelas que tratam da dimensão religiosa do ser humano (IECLB, 2004, p. 6).

A educação, além disso, é vista como parte integrante do projeto missionário da igreja. Dessa forma, a política educacional da igreja é concebida a partir de seis pontos:

1. fortalecer, consolidar e ampliar a Rede Sinodal de Educação; 2. acompanhar de forma sistemática as instituições filiadas à Rede Sinodal de Educação e aquelas que possuam marca de trabalho da IECLB; 3. formar e aperfeiçoar continuamente as equipes pedagógicas; 4. acompanhar e incentivar os processos e a capacitação dos recursos humanos administrativos; 5. intensificar e ampliar as atividades de integração entre as instituições; 6. implementar e fortalecer a atuação no Ensino Superior. As instituições de Ensino Superior da IECLB devem ser motivadas para o trabalho conjunto e a colaboração recíproca, devendo estudar formas de colaboração que ultrapassem a mera troca de informações. Alerta-se às comunidades para que continuem como patrocinadoras da atividade educacional, mediante representação de seus membros nos órgãos deliberativos das instituições (IECLB, 2004, p. 6).

A proximidade da instituição eclesial com as escolas, pode ser percebida no projeto missionário da igreja, como define o Plano de Ação Missionária (PAMI) em seu objetivo geral:

Recriar e reavivar as comunidades da IECLB, por meio do evangelho em palavra, sacramento, oração e comunhão, com vistas à missão pela vivência de partilha solidária bem como com vistas à missão pelo ultrapassar de fronteiras sociais, econômicas, culturais, raciais, religiosas, nacionais, etárias e de gênero. Nessa missão irmanamo-nos com todas as comunidades, todos os sínodos, todos os setores de trabalho e todas as entidades da IECLB, com todas as igrejas cristãs bem como com órgãos governamentais e não-governamentais comprometidos com esse mandato divino. Nessa dinâmica do recriar comunidade queremos criar novas comunidades que por sua vez se caracterizam como comunidades missionárias (IECLB, Recriar e criar Comunidade Juntos, 2000, p. 1).



A dimensão comunitária, à qual é feita referência no tocante à educação, é entendida como parte da inserção e missão da instituição eclesial em todas as esferas da vida. Dessa forma, a educação exerce a sua dimensão comunitária voltada para o exercício da cidadania, com a valorização e dignificação da vida, no propósito de favorecer a manutenção/criação da comunidade eclesial. Nesse propósito, há um comprometimento recíproco: a comunidade eclesial fortalece e apóia a escola e esta tem em seu horizonte o fortalecimento da comunidade eclesial. No tocante à educação, a vinculação com a comunidade eclesial é característica específica das escolas comunitárias confessionais (no caso da Rede Sinodal). Não temos elementos para avaliar esse aspecto em outras escolas confessionais ou as escolas comunitárias laicas.

### **1.6 Concepções e dimensões históricas da escola comunitária: uma breve reflexão**

Como vimos, o pensamento comunitário dos teuto-brasileiros no Rio Grande do Sul vem da Europa, trazido por dois agentes: 1) pelos imigrantes alemães, marcadamente protestantes, e 2) pensadores ligados aos legionários (Brummer), contratados na década de 1850 por D. Pedro II para combater Oribe e Rosas da Argentina. As escolas comunitárias surgem da convicção, especialmente das igrejas, quanto à importância da educação e da necessidade imediata de oferecer educação a um contingente enorme de pessoas que estavam completamente à margem dos serviços educacionais (não) oferecidos pelo Estado. Essas razões têm caracterizado a evolução da escola comunitária e marcada sua atuação historicamente.

Conforme acima, as convicções a respeito da necessidade de ensinar e educar os filhos, os imigrantes teutos trazem da herança histórica da igreja. Os luteranos, que deram origem à Rede Sinodal de Educação, têm em Martin Lutero, e sua atuação na Alemanha do século XVI, a sua maior inspiração. A importância do ensino, no entanto, já vinha acompanhando a trajetória da igreja cristã antes da Reforma, embora no modelo do mosteiro.

Dessa convicção eclesial, surge a primeira característica da escola: a escola comunitária confessional. Era uma escola mantida pela comunidade eclesial. Conforme anteriormente abordamos, no caso dos luteranos, a escola muitas vezes era construída antes mesmo do templo (local de adoração). Neste caso, a escola servia também de local para os

cultos, uma vez que os evangélico-luteranos estavam na clandestinidade. Até a Proclamação da República, a única religião oficial do Império era a católica. Assim sendo, a escola evangélica servia, inclusive, para facilitar a prática da religião, uma vez que a reunião de pessoas, em si, não era proibida. Ela só não podia acontecer em prédio identificado como templo religioso.

Essa característica fez com que houvesse uma intrínseca ligação entre comunidade eclesial e comunidade escolar, onde, muitas vezes, o professor e o pastor/padre eram a mesma pessoa. A comunidade eclesial, através da contribuição financeira de seus membros, mantinha a escola e tinha nela a sua atuação educacional. A escola, por sua vez, tinha na comunidade religiosa a sua âncora comunitária e cumpria a sua função educacional dentro da mesma. É importante dizer que não encontramos registros que crianças de outras confissões religiosas tivessem sido excluídas. Independente de religião todas as crianças da localidade tinham acesso. No decorrer da história, muitas das escolas confessionais luteranas acabaram tendo mais alunos de outras confissões religiosas que propriamente luteranos.

Ainda conforme vimos, o caráter comunitário, a partir das igrejas, desenvolveu-se quase como um “Estado” paralelo. Tanto é que a instituição eclesial evangélico luterana criou um centro de formação de professores<sup>26</sup> para as escolas comunitárias sem o reconhecimento do Estado. A igreja “reconhecia” o seu próprio curso. Assim, também, ocorreu com a formação de pastores, cujo reconhecimento do curso de Teologia por parte do MEC, só ocorreu na década de 1990.

Com a política educacional, principalmente a partir de 1937, o Estado brasileiro colocou as escolas comunitárias sob fiscalização, proibindo a língua alemã. Muitas dessas escolas tiveram de ser fechadas em muitos Estados, em especial, no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina. Algumas escolas foram reabertas mais tarde. Desde então, as escolas comunitárias foram permitidas e oficialmente consideradas “escolas privadas.” Ao que parece, o Estado marca presença por meio da fiscalização, mas continua ausente na manutenção, pois carecia de um sistema educacional público e não há indicativos que tivesse assumido financeiramente as escolas comunitárias, a não ser as que foram tornadas públicas.

Impossível ignorar que a presença das escolas comunitárias, em grande parte, se deve à ineficiência do ensino público, tanto em qualidade como em demanda. Mas não é só por isso que existem as escolas comunitárias. Elas, nos primórdios da imigração alemã no Rio

---

<sup>26</sup> Conhecido em língua alemã como Lehrerseminar.

Grande do Sul, além de serem uma necessidade, eram também fruto de uma filosofia educacional, cuja origem aponta para as comunidades cristãs primitivas, e para o movimento da Reforma de Lutero. Os imigrantes alemães precisavam escolas para seus filhos e não estavam preocupados com uma eventual “privatização” da educação no sentido mercadológico, fazendo dela uma prestação de serviços. Essas escolas buscavam atender às necessidades de educação. Uma citação de Gisela Streck, ilustra bem essa característica:

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.<sup>27</sup>

Como o Estado era omissivo na oferta de ensino público, as próprias comunidades organizaram uma forma de alfabetizar os filhos. A comunidade eclesial (e posteriormente a estrutura eclesial), de um certo modo, fazia o papel de “Estado.” Tanto é que a própria estrutura eclesial, como vimos, criou uma instituição, sem o reconhecimento do Estado, apenas com reconhecimento interno, para formar seus próprios professores. A partir da década de 1930, as escolas comunitárias, por não pertencerem ao Estado, foram legalmente consideradas “escolas privadas” ou “particulares.”

Na história brasileira e mundial recente, com o avanço do capitalismo globalizado e implementação das políticas neoliberais, quando se começou a conceber a educação como prestação de serviços, as escolas comunitárias, de alguma forma, foram confrontadas com a lógica do mercado, ou seja, na forma de pensar a educação dentro de um modelo capitalista neoliberal de produção e consumo. O fato ocorreu de forma marcante no final da década de 1980 e fortemente no início dos anos 1990. Atualmente, o “privatismo” está presente de uma forma muito visível. O crescimento no número de instituições de ensino privado, especialmente em nível superior, demonstra esse fato. Mas nem todas as instituições de ensino privado são essencialmente adeptos da “economia de mercado.” Segundo Dirce Fonseca, baseando-se em Sofia Vieira, as escolas comunitárias representam, na conceituação, a categoria intermediária entre o público e o privado.

Esse novo conceito teve como função absorver a diferença entre o público e o privado, de tal forma que se pudesse dispensar um tratamento diferenciado no que respeita à destinação de verbas àquelas organizações que se configurassem como entidades públicas não-estatais (FONSECA, 1992, p. 24).

---

<sup>27</sup> Prof. Friedhold Altmann (apud STRECK, 1997, p. 20).

Na atualidade, as escolas comunitárias integram parte do conjunto de escolas privadas no Brasil. É um modelo que faz parte da rede de escolas privadas. Contudo, possui diferenças significativas em relação à escola particular, mercantil. O seu modelo administrativo nos faz refletir sobre a educação no Brasil, cujas crises são históricas. Não houvesse o empenho das comunidades eclesiais, onde os filhos dos imigrantes alemães aprenderiam ler, escrever e fazer cálculos? Para os imigrantes luteranos, era mais fácil empenhar-se por uma educação própria para seus filhos do que reivindicar uma educação pública, tendo em vista o limitado poder de barganha que tinham. A pequena força política dos teuto-brasileiros devia-se a algumas razões fundamentais: a) não tinham cidadania brasileira, b) a sua religião não era oficial, c) eram considerados cidadãos de 2ª categoria por realizarem trabalho braçal (KREUTZ & RAMBO, 1994).

Além disso, a formação de seus líderes, professores e pastores, inicialmente eram suficientes para dar a instrução necessária aos filhos. Aliado a esse fato, há toda a ênfase historicamente dada à educação pela igreja, especialmente por Lutero. É difícil afirmar se as escolas comunitárias deixariam de existir se houvesse um sistema de ensino público eficiente. O fato é que as iniciativas “não-estatais”, bem ou mal, trouxeram contribuição decisiva para a educação brasileira. Não fossem essas iniciativas, ditas comunitárias, uma parcela significativa de homens e mulheres teriam ficado ainda mais excluídos da educação. Ainda que limitada, a escola comunitária respondia afirmativamente a uma necessidade educacional.

Por isso, a história da educação brasileira não pode ser contada sem a participação das escolas comunitárias. Nesse sentido, elas são parte de uma necessidade, mas também de uma concepção sobre educação e sobre a organização sócio-econômica do país.

As escolas comunitárias, constituídas pelos imigrantes teutos no Rio Grande do Sul, possuem experiências significativas, que merecem atenção. Há indicativos de que essas iniciativas diferenciam-se de uma visão mercantilista de educação. Igualmente também há diferença em relação à escola pública. Quem defende a escola pública, como único modelo, pode argumentar que a escola comunitária contribuiu para a privatização do ensino, pois somente a escola pública pode oferecer educação onde todos têm acesso. Entendemos que as escolas comunitárias, cuja origem está na imigração teuta no Rio Grande do Sul, não podem ser consideradas de um todo como escolas “de mercado”, mas também não se pode negar que, na atualidade, fazem parte dele e são regidos também por sua lógica. Apesar disso, não podemos ignorar toda experiência dessas escolas, no sentido de envolver a comunidade em torno de uma causa; experiência essa que pode ser importante, na busca de um modelo educacional participativo e democrático.

A educação comunitária no Rio Grande do Sul, desde sua origem cumpriria importante papel na oferta de ensino a milhares de pessoas, grande parte delas social e economicamente excluídas. Isso é fundamental na construção de uma sociedade economicamente mais justa e socialmente mais solidária. Essa última era a motivação das comunidades eclesiais e a colocaram em prática em suas escolas. A escola comunitária nos remete à discussão de um modelo de gestão participativa e democrática na educação, colocando-se como opção, mas nunca esquecendo de gerenciar um sistema público eficiente.

A educação básica no Brasil surgiu como uma educação religiosa e, sob este aspecto, com dimensões comunitárias. Em termos legais, surgiu como “privada” ou “particular.” A partir da Proclamação da República, o Estado é concebido como republicano laico, sem uma identificação religiosa. Assim sendo, a igreja é concebida, a partir de então, como entidade civil, separada do Estado. Por isso (pelo menos é uma das razões), a educação por ela fomentada fora atribuída ao campo “privado” e não “público”, por não pertencer ao Estado.

Na década de 1990, a escola comunitária se vê confrontada com as políticas neoliberais e a conseqüente privatização da educação. O que é ser comunitário neste contexto? É também na década de 1990 que o pensamento comunitário avança para o ensino superior, ocupando significativo espaço. As instituições comunitárias, já a partir da década de 1980, articulam seus interesses no sentido de garantir legalmente sua participação no cenário educacional brasileiro. Por outro lado, o enfoque privatizante e mercadológico confronta as instituições comunitárias com a realidade do mercado. Como podem manter a sua dimensão comunitária nesta nova realidade?

A Rede Sinodal, enfatizando historicamente o Ensino Fundamental e Médio amplia sua atuação em direção ao ensino superior. Como conceber e processar a dimensão comunitária neste nível, diante das demandas que lhes são impostas? A Rede Sinodal é efetivamente comunitária, como tem sido na sua origem, ou inseriu-se na lógica mercantilista?

## 2 A REDE SINODAL E A DIMENSÃO COMUNITÁRIA NO ENSINO SUPERIOR

O propósito do presente capítulo é investigar a expansão da Rede Sinodal no ensino superior. Neste sentido, vamos estudar o contexto a partir do qual ocorreu essa expansão e, sobretudo, compreender como a dimensão comunitária é concebida e processada no interior da Rede Sinodal de Educação, notadamente ao que se refere ao ensino superior.

### 2.1 O ingresso no Ensino Superior

Conforme vimos, a origem da Rede Sinodal está na imigração alemã no Rio Grande do Sul. A partir da organização eclesial, a Rede de escolas evangélicas oferecia educação fundamental para as crianças teuto-brasileiras. Com o passar das décadas, as escolas passaram a oferecer ensino secundário, hoje denominado Ensino Médio. O ensino superior somente se expandiu de forma substancial nas escolas da Rede Sinodal a partir da década de 1990, com exceção do curso de Administração, que foi incorporado em 1973 pela SETREM, em Três de Maio (RS). Os demais cursos e institutos superiores foram, praticamente, todos implantados na década de 1990 e início dos anos 2000.

Nome	Localização	1º curso de ensino superior
Sociedade Educacional Três de Maio – SETREM	Três de Maio (RS)	1973
Instituto Superior e Centro Educacional Luterano Bom Jesus/ IELUSC	Joinville (SC)	1995
Faculdade Evangélica Luterana Martinus	Curitiba (PR)	1998
Instituto Superior de Educação e Instituto de Formação de Professores Língua Alemã Ivoti	Ivoti (RS)	2000
Faculdade Horizontina – FAHOR	Horizontina (RS)	2001
Faculdade Luterana de Teologia	São Bento do Sul (SC)	2001
Escola Superior de Teologia – EST	São Leopoldo (RS)	1946 (criação)1999 (autorização) 2002 (reconhecimento)

Quadro 1: Evolução do Ensino Superior na Rede Sinodal de Educação

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados de ENSINO SUPERIOR. 2006. Disponível em: <[www.redesinodal.com.br](http://www.redesinodal.com.br)>. Acesso em: 20 set. 2005. O autor (2005).

Conforme Sílvio Jung, coordenador geral da Rede Sinodal e atual presidente nacional do Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS, o ensino superior desenvolveu-se como um processo histórico, a partir das necessidades por educação não supridas pelo Estado.

Ao lado do trabalho, da vida social adulta, as crianças tinham na origem dessas pessoas, esses imigrantes, a educação como algo integrante da vida e isso não havia sido suprido aqui. O governo não tinha, na época, essa preocupação e não havia outras instituições que faziam isso, então os próprios imigrantes resolveram isso, criando escolas primárias. Então os filhos dos imigrantes estudavam até 4ª ou 5ª série. Vencida esta etapa e com a urbanização e com a saída das áreas mais rurais, o desafio seguinte foi o do ensino médio, do ensino secundário.

A expansão da Rede Sinodal a nível de ensino superior é, portanto fenômeno recente. Com exceção do Curso de Administração da SETREM, que surgiu na década de 1970, os demais cursos surgiram na década de 1990 e posteriormente. Conforme Sílvio Jung, coordenador da Rede Sinodal, o ensino superior na Rede Sinodal foi um passo natural das escolas que já vinham oferecendo até o ensino médio.

[...] O terceiro passo, que é quase tão natural assim, é o próprio surgimento do ensino superior. Mas ele acabou atrasando um pouco, por alguns desdobramentos da própria igreja e nas escolas, que levou ao surgimento disso, com mais intensidade no final dos anos 90.<sup>28</sup>

Sílvio Jung aponta também como razão para a implantação do ensino superior a ação da própria comunidade envolvida.

[...] a característica de escola, a característica comunitária, ser administrada pela comunidade, não só comunidade religiosa, mas a comunidade civil com intensa participação dos pais, com intensa participação de outras lideranças da comunidade. Essa característica é que desencadeou, é que fez surgir o ensino superior.<sup>29</sup>

Para Martin Volkmann, atual vice-reitor da Escola Superior de Teologia, a Rede Sinodal entrou tardiamente no ensino superior, pois já tinha condições de fazê-lo antes.

[...] a IECLB como um todo, que mantém a Rede Sinodal ou a Rede Sinodal vinculada com a IECLB, entrou tarde no ensino superior. A opção de entrar no ensino superior devia ter sido tomada há muito mais tempo, porque, inclusive, tinha condições para isso. Foi um erro estratégico não ter ingressado mais cedo no ensino superior. Agora o fato de as instituições da Rede Sinodal entrarem no ensino superior é porque se vê o compromisso que nós temos [...] na área da educação, também em nível superior, justamente pelo serviço qualificado que as escolas da Rede Sinodal oferecem.<sup>30</sup>

<sup>28</sup> Trecho de entrevista concedida ao autor por Sílvio Jung. São Leopoldo, RS. 30 nov. 2004.

<sup>29</sup> Trecho de entrevista concedida ao autor por Sílvio Jung. São Leopoldo, RS. 30 nov. 2004.

<sup>30</sup> Trecho de entrevista concedida ao autor por Martin Volkmann. São Leopoldo, RS. 04 abr. 2006.

Flávio Magedanz, atual diretor da Sociedade Educacional Três de Maio, entende que a opção pelo ensino superior deve ser entendida como uma ação estratégica de ocupação de espaço num setor de expansão.

A SETREM trabalha com ensino superior há 35 anos (Curso de Administração), sendo a primeira instituição da IECLB a ter um curso superior reconhecido pelo MEC. Quanto à relevância desta opção entendemos ser decisiva para a Igreja e para a Rede Sinodal, pois é um setor em crescimento numérico e de importância para o futuro.<sup>31</sup>

Como podemos observar na fala de Flávio Magedanz, há a preocupação pela ocupação de “espaço.” Há, pois, um “mercado” a disputar de uma instituição, cuja ausência, não ocupação de “espaço”, pode significar que outra instituição venha ocupar a mesma fatia do mercado. Portanto, uma justificativa “mercantilista” para a expansão. Nesse sentido, a instituição comunitária procura atuar de forma diferenciada, mas também dentro da dinâmica do mercado.

Se, por um lado, a mobilização da comunidade e o esforço interno fizeram surgir o ensino superior na Rede Sinodal, de outro lado, havia uma conjuntura favorável para que isso ocorresse. Perguntado sobre a influência das políticas educacionais dos anos 1990 e se esta teria sido uma das razões para o ingresso da Rede Sinodal no ensino superior, Sílvio Jung assim se expressou:

Eu acho que a expansão do ensino superior privado se deu por uma contingência que nós não controlamos. Ela aconteceu, ou porque o poder público não estava conseguindo responder adequadamente, e porque havia uma demanda reprimida de cifras fantásticas nesse país. O nosso (Rede Sinodal) ingresso no ensino superior se deu para ajudar a atender a essa demanda de uma maneira diferenciada. Esta é a razão. Nós sabemos que muitos dos que passaram a oferecer ensino superior, o fizeram apenas para atender a demanda reprimida e não como um projeto para a sociedade. Então, a nossa entrada no ensino superior não foi para ganhar dinheiro, mas foi para atender a uma demanda e por entendermos que não nos poderíamos eximir de uma responsabilidade, que historicamente tivemos, de oferecer educação com características diferenciadas.<sup>32</sup>

A referência e o diagnóstico sobre a demanda reprimida são apontados, nesse caso, como razão externa. Doris Gerber, Coordenadora Pedagógica do Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI, ressalta, num primeiro momento, a importância das políticas educacionais na década de 1990, culminando com a LDB 9396/96, como fator decisivo para a entrada no ensino superior da instituição onde atua e não uma razão interna.

---

<sup>31</sup> Trecho de entrevista concedida ao autor por Flávio Magedanz. Três de Maio, RS. 26 set. 2005.

<sup>32</sup> Trecho de entrevista concedida ao autor por Sílvio Jung. São Leopoldo, RS. 30 nov. 2004.



Segundo Gerber (2006) “em 1996 nós tivemos uma nova legislação de ensino, a LDB, e pela legislação de ensino abriu-se a possibilidade de instituições novas de ensino superior, instituições isoladas, podiam ser criadas.”

A demanda e a política educacional são razões externas, que se aliaram ao desejo político interno favorável ao ingresso no ensino superior pela Rede Sinodal. Do ponto de vista interno, destaca-se o papel diferenciado a ser oferecido num contexto externo favorável, rechaçando-se a idéia mercantilista (“nossa entrada no ensino superior não foi para ganhar dinheiro”), contribuindo com o espírito crítico com o qual a Rede Sinodal se sente comprometida e com que poderia contribuir. Segundo Silvo Jung, o ensino da Rede Sinodal, em termos de qualidade, foi uma das razões. Mas, havia uma demanda no ensino superior do país que oferecia possibilidades para a expansão.

[...] o fato de ser diferente significa que a sociedade passa contar com pessoas que pensam de outra forma. E, eu acho, que isso é engrandecedor; isso faz com que uma sociedade pense, faz com que uma sociedade aja criticamente. Então, nós entendemos essa como sendo a nossa tarefa. E, por conta desse desafio, nós participamos da expansão do ensino superior nos anos 90, mas não com o cunho mercantilista. Mas, porque de fato havia a necessidade de se responder a uma demanda.<sup>33</sup>

O cunho mercantilista é rejeitado como razão para expansão do ensino superior, embora se reconheça a demanda e as políticas educacionais como fator importante, ou decisivo, para a opção da Rede Sinodal. As instituições que tinham a formação até o Ensino Médio, sentiam-se, inclusive, ameaçadas e isso as mobilizou para o ingresso no Ensino Superior, como é o caso da Escola Evangélica Ivoti. Conforme Doris Gerber,

[...] Originalmente essa instituição tinha sido criada para formar professores, a nossa mantenedora se via ameaçada de que essa formação em nível médio estava com os dias contados [...]. E, com isso, dentro da própria instituição criou-se um grupo de estudo e este, num período um ano passou a se ocupar com a organização dessa nova instituição.<sup>34</sup>

Se na origem, as escolas comunitárias nascem devido à ausência de um sistema público de ensino e pela vocação educacional trazida pelas comunidades eclesiais luteranas, o ingresso no ensino superior apresenta-se como alternativa com razões parecidas: a demanda reprimida, as políticas públicas (legislação favorável) e a autocompreensão de seriedade e

---

<sup>33</sup> Trecho de entrevista concedida ao autor por Sílvio Jung. São Leopoldo, RS. 30 nov. 2004.

<sup>34</sup> Trecho de entrevista concedida ao autor por Doris Gerber. Ivoti, RS. 03 abr. 2006

qualidade das instituições. Nessas bases, as instituições da Rede Sinodal de Educação decidem ingressar definitivamente no ensino superior.

Além dos cursos já existentes, há o propósito de ampliar a atuação. O protocolo de intenções, divulgado pelas instituições ligadas à Rede Sinodal, que atuam no ensino superior, define o papel e a intenção no tocante ao propósito de ampliação:

As Instituições de Ensino Superior da Rede Sinodal de Educação, agora adiante denominadas IES; EST – Escola Superior de Teologia, SETREM – Sociedade Educacional Três de Maio, Instituto Superior e Centro Educacional Luterano – Bom Jesus/IELUSC, IMEC – Instituto Martinus de Educação e Cultura, FAHOR – Faculdade Horizontina e o Instituto Superior de Educação de Ivoti, e as Instituições de Educação Básica; Colégio Pastor Dohms, Colégio Sinodal e a Instituição Evangélica de Novo Hamburgo, neste ato representadas por seus respectivos diretores, firmam o presente Protocolo de Intenções, com o aval do Diretor Executivo do Departamento de Educação e o Secretário de Formação da IECLB, nos termos e condições seguintes:

CLÁUSULA PRIMEIRA: O presente Protocolo de Intenções tem por objetivo contribuir através do esforço conjunto dos signatários, para o desenvolvimento do ensino superior no país, através de projetos específicos e de apoio às atividades permanentes tais como:

1. promoção cooperada de ensino, pesquisa e extensão de qualidade em nível superior nas IES;
2. formação de docentes em nível de pós-graduação nas áreas das IES;
3. promoção de programas de pesquisa e de publicação científica de interesse comum dos signatários;
4. desenvolvimento de projetos cooperados de intercâmbio de tecnologia;
5. definição de uma política conjunta de expansão de atividades;
6. promoção de intercâmbios institucionais, docentes e discentes (IECLB, 2002).

O Protocolo de Intenções, portanto, afirma a entrada consciente e definitiva da Rede Sinodal no ensino superior, compreendendo-se como agente colaborador para o desenvolvimento do ensino superior no país. Além disso, é afirmado o vínculo comunitário com a instituição eclesial, conforme cláusula segunda:

As instituições signatárias indicam um representante legal titular e um suplente. Os Representantes Legais, assim entendido um por instituição, formam o Conselho das Instituições de Ensino Superior da IECLB, o qual se reúne no mínimo duas vezes por semestre (IECLB, 2002).

Apesar das razões apontadas para a expansão em direção ao ensino superior serem semelhantes daquelas historicamente apontadas no ensino fundamental e médio, as características e as concepções do conceito comunitário no ensino superior são entendidas de forma mais ampla. Como diz Sílvia Jung:

Mas, a característica de escola, a característica comunitária, ser administrada pela comunidade, não só comunidade religiosa, mas a comunidade civil com intensa participação dos pais, com intensa participação de outras lideranças da comunidade. Essa característica é que desencadeou, é que fez surgir o ensino superior. E isto, essa característica administrativa, ela também está se fazendo presente. Às vezes a gente tem alguma dificuldade até de conseguir separar dentro da escola o que, afinal de contas, é educação básica e o que é ensino superior, porque o jeito de fazer é muito semelhante.<sup>35</sup>

As colocações de Jung demonstram que o comunitário no ensino superior é, em parte, ainda concebido como ligado à igreja. Mas, há ampliação nessa concepção. Se no ensino primário, a concepção comunitária está intimamente ligada à comunidade eclesial, no ensino superior a comunidade se amplia. Ela não é mais somente a eclesial, mas é toda a comunidade local e regional, o entorno sócio-econômico e político da instituição educacional, rechaçando a idéia mercantilista. Jung enfatiza a comunidade regional, tanto no aspecto administrativo, quanto no que diz respeito ao desenvolvimento. A referência ao comunitário diz respeito à sua origem e à natureza da atuação da instituição, voltada para a comunidade. Como podemos observar no depoimento de Sílvio Jung, a seguir:

O evangélico também tem essa dimensão de ser aberto para todos, de ser de acesso a todos. Então, talvez a origem do comunitário possa ser identificado por aí. Como nós nos concebemos como comunitário hoje, não é pelas definições e pelos marcos legais que regulam isso, o terceiro setor no Brasil, a legislação sobre responsabilidade social, sobre entidades assistenciais e filantrópicas, elas dizem este é e este não é (comunitário). A nossa compreensão de comunitário é dizer: nós somos administrados pelas comunidades, nós somos nascidos daquela comunidade e procuramos responder à demanda daquela comunidade. O que equivale a dizer, nós não temos a vocação [...] de ir de um lado para o outro e fazer desta atividade educacional, por exemplo, uma atividade comercial. Nós respondemos às demandas da comunidade e queremos ajudar a desenvolver a comunidade, aquele entorno, aquelas pessoas que tem vínculos com aquela instituição. E isso remonta às origens, lá na chegada dos primeiros imigrantes com as escolas primárias. Ou seja, por que faziam educação? Para ajudar a desenvolver aquela comunidade para se sentirem acompanhantes do desenvolvimento do mundo, vamos dizer assim. E esta mesma premissa é a que regula a nossa atuação no ensino superior.<sup>36</sup>

Na compreensão da dimensão comunitária, tanto a dimensão histórica é de fundamental importância, quanto a dimensão presente na perspectiva de uma comunidade ampliada. As iniciativas da comunidade eclesial visavam a inserção e o desenvolvimento regional, não só eclesial mas não sem ele. O ensino superior se reporta mais ao

---

<sup>35</sup> Trecho de entrevista concedida ao autor por Sílvio Jung. São Leopoldo, RS. 30 nov. 2004.

<sup>36</sup> Trecho de entrevista concedida ao autor por Sílvio Jung. São Leopoldo, RS. 30 nov. 2004.

desenvolvimento regional, ampliando, por isso, também a comunidade administrativa. A comunidade eclesial, cuja filosofia educacional deu origem à educação básica, é referencial teórico para a comunidade ampliada que está no entorno da instituição. Esta é, ao mesmo tempo, objeto de desenvolvimento e público-alvo, fornecedora de alunos. Esta comunidade regional, seus agentes sócio-econômico-políticos, vai, em grande parte, determinar as ações da instituição educacional, inclusive os cursos a serem oferecidos. Nesse sentido, o que determina as ações educacionais vai ser a exigência do “mercado comunitário regional.”

## 2.2 A comunidade como referência

Apesar da ampliação do conceito de comunitário, a Rede Sinodal se caracteriza ainda pelo seu vínculo eclesial, conforme regulamento, o que a torna uma instituição confessional.

A Rede Sinodal de Educação, anteriormente denominada Associação Evangélica de Educação, sucessora do Centro de Diretores de Escolas Evangélicas, é a agremiação das Escolas, mantidas pela Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB, ou por uma de suas Comunidades ou Paróquias, ou por entidade que reconheça alguma forma de vinculação com a IECLB ou com qualquer de suas unidades constitutivas (IECLB, 2002).

A partir de seu Regulamento, a Rede Sinodal mantém um vínculo comunitário eclesial. Isso remonta à história da instituição eclesial luterana e sua atuação comunitária na educação básica, como vimos no primeiro capítulo. Mas, a comunidade de referência da instituição educacional no ensino superior ultrapassa o âmbito da comunidade eclesial e amplia sua compreensão para a expressão multiforme da comunidade regional, o entorno das instituições educacionais e suas necessidades de desenvolvimento. Conforme Sílvio Jung:

Nós estamos lá inseridos naquela comunidade, queremos ajudar a desenvolver essa comunidade e procuramos exercitar mecanismos para isso, quer na forma de administração, [...] quer na forma de acesso, nem sempre possível porque trabalha com certos limitadores.<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> Trecho de entrevista concedida ao autor por Sílvio Jung. São Leopoldo, RS. 30 nov. 2004.

Esse dois aspectos também são ressaltados por Doris Gerber (2006), Coordenadora Pedagógica do ISEI:

Mas, no ensino superior nós não temos uma vinculação tão forte com a igreja. Nós nos denominamos Comunitária pela linha filosófica, pelos referências que carregamos na nossa instituição no ensino superior e que foram construídos a partir da base ética e teológica presente na IECLB. [...] Nós temos a preocupação com o desenvolvimento regional, sim. Nós atendemos as localidades de Ivoti, Estância Velha, Novo Hamburgo, Morro Reuter, Dois Irmãos, São José do Hortêncio, Presidente Lucena, Lindolfo Collor são municípios que eu lembro onde nós temos estudantes. Neste sentido, nos referimos à comunidade no entorno da instituição, a comunidade regional.<sup>38</sup>

A dimensão comunitária também é relatada por Oldemar Hollmann, administrador da Escola Superior de Teologia – EST, de São Leopoldo, fazendo referência à comunidade regional:

Porque ela (a EST) atende uma comunidade específica de teólogos, na área da teologia, não apenas luteranos, pode ser de qualquer instituição, de qualquer igreja, de qualquer denominação, e também porque ela atua na área da música, onde ela trabalha com a comunidade da grande Porto Alegre. [...] Entendo por comunitária uma instituição que atende uma comunidade local específica dentro da sua abrangência e não apenas uma comunidade eclesial.<sup>39</sup>

A comunidade eclesial continua sendo referência e a instituição mantém-se vinculada a ela, mas não mais somente a ela. No ensino superior, a comunidade regional ocupa maior espaço referencial do ser “comunitário”, embora os vínculos filosóficos e administrativos remetam ainda para a comunidade eclesial. Esse referencial também é expresso pelo atual diretor da SETREM, Flávio Magedanz:

Quando falamos em instituição comunitária a referência não é somente à comunidade religiosa luterana que é ponto de surgimento da nossa instituição e a ela vinculada até hoje. O conceito de instituição comunitária vincula-se à comunidade regional, formada por todos os seus atores.<sup>40</sup>

O ensino superior começa a exigir a ampliação do conceito de comunitário, exigindo parcerias mais amplas que as anteriores, necessários na educação básica. É para a comunidade regional, e não para a eclesial, que estão voltadas as ações da instituição, estabelecendo diversas parcerias, inclusive com o poder público. Conforme Magedanz,

<sup>38</sup> Trecho de entrevista concedida ao autor por Doris Gerber. Ivoti, RS. 03 abr. 2006

<sup>39</sup> Trecho de entrevista concedida ao autor por Oldemar Hollmann. São Leopoldo, RS. 04 abr. 2006.

<sup>40</sup> Trecho de entrevista concedida ao autor por Flávio Magedanz. Três de Maio, RS. 26 set. 2005.

Existe atualmente uma forte vinculação com a comunidade regional. Isto ocorre através de inúmeras ações, tais como: oferta de cursos de extensão, 60% dos alunos vem de outros municípios, envolvimento da instituição com ações regionais como Conselho Regional de Desenvolvimento, feiras regionais, parcerias com prefeituras e empresas, etc.<sup>41</sup>

O vínculo com a instituição eclesial no tocante à administração e filosofia de trabalho é também demonstrado pela forma de organizar a mantenedora. A Sociedade Educacional Três de Maio (SETREM), uma associação filantrópica com reconhecimento de utilidade pública municipal, estadual e federal, possui certificado de “Entidade Beneficente de Assistência Social”, segundo o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), é uma associação constituída por 120 associados. É instituição sem fins lucrativos, fazendo parte da Rede Sinodal de Educação – IECLB, mantendo o vínculo comunitário, como filosofia fundante a nortear suas ações. A SETREM é mantenedora do Centro de Ensino Médio e da Faculdade Três de Maio (LEONHARD, 2004). A SETREM mantém, portanto, o vínculo administrativo com a comunidade eclesial local. Conforme Magedanz,

A SETREM é uma sociedade educacional formada por aproximadamente 120 associados, quase todos luteranos. Sua assembléia geral elege uma diretoria (não remunerada) que dirige a instituição, sendo que ela indica um diretor geral que, com dedicação exclusiva, é responsável pela liderança de todas as atividades. Ao lado da diretoria existe um Conselho Deliberativo formado pelo Pastor, Presidente e Tesoureiro da Comunidade Evangélica São Paulo – IECLB. Este conselho acompanha todas as reuniões mensais da diretoria e deve aprovar o nome do diretor geral. Estes são os vínculos formais. Além disso, a instituição realiza todas as suas atividades sob o prisma luterano de entender a educação, seguindo normas da IECLB. Trabalha anualmente o tema da IECLB e faz suas reflexões sob princípios luteranos.<sup>42</sup>

Nesta referência à comunidade regional, há semelhanças com outras instituições comunitárias não confessionais, como aponta Baeta Neves (1995, p. 22), num trecho de entrevista com o, então, responsável pela reitoria da URI de Erechim:

O patrimônio pertence a uma comunidade, sem depender de famílias, de grupos, de interesses econômicos ou de ordem religiosa. É um patrimônio que foi constituído ao longo do tempo, inicialmente com algum órgão instituidor, no nosso caso, foi a prefeitura municipal e a Mitra Diocesana das diferentes comunidades onde temos campus [...] o patrimônio não pertence a pessoas, é público, mas não é estatal.

<sup>41</sup> Trecho de entrevista concedida ao autor por Flávio Magedanz. Três de Maio, RS. 26 set. 2005.

<sup>42</sup> Trecho de entrevista concedida ao autor por Flávio Magedanz. Três de Maio, RS. 26 set. 2005.

O mesmo pensamento é expresso pelo, então, Reitor da UNIJUI, referindo-se ao patrimônio da mantenedora, que é colocado à disposição da comunidade regional: “o patrimônio é da FIDENE e a FIDENE é da comunidade” (BAETA NEVES, 1995, p. 22). O mesmo pensamento também pode ser percebido na Rede Sinodal. Embora tendo sua origem no meio eclesial luterano, com cuja instituição mantém vínculos, a Rede Sinodal se entende como “da comunidade” regional.

### 2.3 Os sentidos do “comunitário” na Rede Sinodal

Apesar de estarem presentes as concepções e o processamento do comunitário quando se trata da comunidade de referência, aqui procuramos investigar como as instituições se concebem e processam a dimensão comunitária em relação à sua atuação nas suas respectivas comunidades de referência.

O sentido do comunitário, do ponto de vista administrativo interno, é concebida como uma ação de partilhar. Oldemar Hollmann, administrador da Escola Superior de Teologia – EST, assim se pronuncia:

Por isso, chamamos de comunitário. E esta é a diferença de uma escola comunitária: alguém que pode pagar mais vai ajudar a pagar aquele que pode pagar menos, para que ele tenha a mesma qualidade educacional que aquele que paga mais. Isso se torna comum, quer dizer, comunidade. Ali se remonta às origens do próprio cristianismo, com a idéia de “repartir.” Vem de uma idéia de que nós somos “comuns” e, dentro disso, buscamos repartir o que cada um tem, uns mais, outros menos, mas que no final todos tenham a mesma qualidade de ensino.<sup>43</sup>

Ruben Goldmeyer, Diretor Geral do ISEI expressa a concepção do comunitário, apontando igualmente para a forma simples de partilha utilizado nas primeiras escolas. “O sistema muito simples, da época, era de que os agricultores imigrantes viam qual era a despesa com o professor e repartiam essa despesa pelo número de associados que participavam da caixa escolar.”

Essa forma histórica ainda hoje se faz presente, de algum modo na administração das instituições que mantêm o vínculo eclesial evangélico luterano, como é caso do ISEI.

---

<sup>43</sup> Trecho de entrevista concedida ao autor por Oldemar Hollmann. São Leopoldo, RS. 04 abr. 2006.

A questão de ser uma instituição comunitária, como se concebe. Em primeiro lugar, isto fica remetido para história da instituição. As instituições antecessoras do ISEI, entre eles está IEI (Instituto de Educação Ivoti), a Escola Evangélica e mais antigamente está o “Lehrerseminar”, foram criadas com a finalidade específica para a formação de professores. Num primeiro instante foram professores para a área rural, portanto, em nível primário, posteriormente ginásial, a partir da década de 70 em nível colegial (ou 2º grau) e com a autorização do ISEI em nível superior, sempre voltado para as necessidades locais e regionais. Quando a escola foi criada no início dos anos de 1900, ela estava voltada somente para as escolas de origem dos imigrantes alemães. Num segundo instante, a partir da década de 50, era uma formação de professores para as escolas da Rede Evangélica e, a partir da década de 70, formação de professores para as escolas públicas do país. E aí a IECLB começou a usar a expressão que o Instituto em Ivoti deve formar professores para a sociedade brasileira, educadores para a sociedade brasileira. Então, como ela se concebe, sendo comunitária? Ela é uma instituição da IECLB, da Rede Sinodal, portanto tem um vínculo eclesial, sim, mas não um vínculo local, por exemplo localizado na comunidade religiosa de Ivoti. Assim como não existia o vínculo eclesial local em São Leopoldo, nem em Taquari, nem em Santa Cruz, onde ela já funcionou. Quer dizer, o comunitário tem um vínculo eclesial muito forte, porque a Igreja decide as questões essenciais da instituição, mas não tem essa relação direta e exclusiva com uma comunidade religiosa local.<sup>44</sup>

Há diferenças no vínculo comunitário que se expressam nas instituições da Rede Sinodal. Por exemplo, o vínculo comunitário do ISEI, vinculado diretamente com estrutura eclesial maior, não se expressa de igual maneira como a SETREM, vinculado à comunidade eclesial local. Este fato é compreensível a partir da história das instituições. Enquanto o ISEI era formador de professores para as escolas comunitárias evangélico-luteranas, a SETREM se desenvolve a partir das necessidades regionais. Atualmente, o ISEI entende sua missão em sentido bem mais amplo “na região e vai adiante. Inclusive, no Estado fortemente e, de forma muito ampla, em nível nacional” (GOLDMEYER, 2006). No sentido econômico, o comunitário não se concebe como instituição gratuita. Nas palavras de Goldmeyer,

O ser comunitário significa estar identificado com as necessidades da comunidade. As questões de financiamento entram posteriormente dentro de uma outra discussão. O ser comunitário é uma forma de ser, uma forma de se apresentar. É uma forma de gestão, mas ser uma instituição comunitária não significa prestar serviços gratuitamente aos seus membros, o que muitos pensam e muitas vezes se ouve isso no nível eclesiástico.<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> Trecho de entrevista concedida ao autor por Ruben Goldmeyer. Ivoti, RS. 03 abr. 2006.

<sup>45</sup> Trecho de entrevista concedida ao autor por Ruben Goldmeyer. Ivoti, RS. 03 abr. 2006.



Na citação de Goldmeyer aparece a diferenciação com uma instituição pública. Não há gratuidade, a não ser que alguém pudesse contribuir com a sua parte e mais a de outro estudante carente, segundo a concepção apontada por Hollmann, na idéia da partilha.

#### 2.4 O processamento da dimensão comunitária na Rede Sinodal

A primeira referência direta ao comunitário na Rede Sinodal está no seu próprio Regulamento. Em seu Artigo 5º, o Regulamento define o comunitário a partir do critério da não distribuição de lucros entre os associados:

O Departamento de Educação não distribui dividendos, quotas de participação ou qualquer outro rendimento aos associados seja a que título for, aplicando, no país, todos os seus recursos na consecução de seus objetivos específicos (IECLB, 2002).

Além da não distribuição de dividendos entre associados e da noção da partilha, processada a partir da concepção filosófica comunitária da instituição eclesial, a forma mais efetiva de processar o comunitário vem da concessão de bolsas. Estas provindas de parcerias com instituições do exterior, instituições privadas locais, da própria instituição eclesial e de verbas públicas, via filantropia. Nesse sentido, a instituição procura proporcionar acesso ao maior número possível de estudantes. Apesar da realidade administrativa, fator limitador, há a preocupação de aprofundar e ampliar a dimensão comunitária nesta direção. Conforme Jung (2004), “há professores a serem pagos, há estruturas a serem mantidas, mas, ainda assim, tentamos ser o mais aberto possível.”

Para processar seu caráter comunitário, a Rede Sinodal procura valer-se de benefícios legais, mas procura não definir e processar sua dimensão comunitária unicamente a partir do fato de contar com eventuais verbas públicas, e sim, por entender-se comunitária a partir de sua história e essência.

E, como consequência, tentamos nos socorrer, nos valer, de alguns marcos legais, de algumas benesses legais, [...] para que mais pessoas tenham acesso. Por exemplo, através de bolsas de estudo, que podem ser deduzidas de impostos, enfim. Mas, eu diria, isso é consequência. Isso não é razão de ser. Nós não somos comunitários porque temos isenção de impostos, eventualmente. Nós somos de um jeito e, porque somos assim, procuramos ver o que existe no setor estatal que pode nos ajudar. Essa talvez seja a inversão: nós somos de um jeito e não nos tornamos de um jeito porque existe um marco legal para isso.<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> Trecho de entrevista concedida ao autor por Sílvia Jung. São Leopoldo, RS. 30 nov. 2004.

O que se pode deduzir da citação de Sílvio Jung, é o entendimento de que a existência de uma instituição de natureza comunitária fez com que o poder público tivesse reconhecido, na atuação dessa instituição, mesmo que parcialmente, uma dimensão pública. O Estado reconhece que a instituição comunitária tem relevância pública e a coloca como parceira no desempenho de funções, a priori, a ele atribuídas. Embora este benefício seja questionado pelos administradores das instituições. O atual administrador da EST, Oldemar Hollmann questiona o benefício concedido pela filantropia:

[...] economicamente a filantropia não é uma coisa viável. Se for olhar só para o lado econômico, tanto que se vê muitas instituições abandonando a filantropia, esses 20% de gratuidade que tem de ser concedida representa muito mais que os 20% sobre folha de pagamento que se deixa de pagar da contribuição patronal. A única vantagem que uma entidade filantrópica hoje tem, economicamente olhando, é, não contribuindo com a cota patronal, que são 22% ou 23% (depende a instituição). Aí tem que fazer 20% de filantropia sobre sua receita total. Sabe-se que uma folha, geralmente, atinge 60% a 70% de sua receita total, 22% ou 23% da cota patronal representa muito menos que 20% do total arrecadado. Então, economicamente, não é viável uma filantropia. E aí que eu volto a falar da escola comunitária. Apenas as escolas comunitárias ainda se propõem a fazer filantropia, porque para elas não é tão importante a questão econômica, mas sim todo o processo de educação comunitária.<sup>47</sup>

No processamento da dimensão comunitária aparece a dimensão filosófica, provinda da instituição eclesial, e a referência à comunidade regional.

A SETREM, através dos cursos ligados á agricultura, Curso Técnico em Agropecuária e bacharelado em Engenharia de Produção Agroindustrial, mantém convênio regional na perspectiva da sua inserção e desenvolvimento da pesquisa. Conforme o professor Valdir Benedetti, coordenador dos projetos do Curso Técnico em Agropecuária,

O curso está dividido em quatro áreas e o objetivo principal é atender filhos de produtores rurais, especialmente, pequenos agricultores. As quatro áreas são: a fruticultura, floricultura, gado leiteiro, cultura regional com a área de experimentos (com sementes) com a finalidade de buscar novas tecnologias para a agricultura da região. A área experimental tem grande parceria com a comunidade em geral e, especificamente, com a EMBRAPA – Passo Fundo, a UFRGS – Porto Alegre, a FUNDACEP – Cruz Alta, a UPF – Passo Fundo e nossa grande parceira, que trabalha junto com os agricultores, é a COTRIMAIO. A escola (SETREM) proporciona durante o ano letivo quatro “Dias de Campo”, que vem, justamente, atender produtores da nossa região.<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> Trecho de entrevista concedida ao autor por Oldemar Hollmann. São Leopoldo, RS, 04 abr. 2006.

<sup>48</sup> Trecho de entrevista concedida ao autor por Valdir Benedetti. Três de Maio, RS, 26 set. 2005.

A ênfase do projeto na questão agrícola - pequenos produtores -, dada pela instituição, demonstra o processamento da instituição como inserção regional e social. O entorno regional da instituição é alvo de inserção e parceria mútua. As parcerias demonstram que a SETREM procura oferecer espaço para a pesquisa voltada para a própria região. Um dos exemplos dessa parceria é o “Dia de Campo”, que acontece na área experimental da instituição com a participação de pesquisadores, alunos e produtores, procurando o desenvolvimento da região.

Além dos projetos ligados aos cursos voltados para a agropecuária (técnico e bacharelado), a SETREM desenvolve outros projetos na perspectiva do desenvolvimento regional.

Um dos projetos importantes, segundo a instituição um comprometimento com a questão social, é o “Programa de Inclusão Digital.” É um programa cujo objetivo

Alavancar o nível de desenvolvimento do município de Três de Maio e região, através de ações que despertem o crescimento tecnológico com processos que viabilizem a inclusão digital e social, principalmente de comunidades que se encontram em situação de risco ou vulnerabilidade social, buscando a valorização do meio ambiente (MUSSKOPF, 2004, p. 257).

A partir desse objetivo, o programa visa auxiliar no desenvolvimento da região, despertando para o crescimento tecnológico, possibilitando e viabilizando a inclusão digital e social de comunidades que se encontram em situação de risco ou vulnerabilidade social. Até o final de 2003, o programa atendeu 1.067 (um mil e sessenta e sete) alunos de escolas de sete municípios da região (MUSSKOPF, 2004, p. 250). A instituição SETREM oferece suas instalações, salas de aula e laboratórios de informática, de forma gratuita, e o grupo de professores (professores e alunos dos cursos da área da informática da SETREM) ministram aulas de forma voluntária, considerando um investimento, em três anos, de R\$ 164.294,26 (SETREM, 2004, p. 7).

O envolvimento comunitário regional aparece na descrição do projeto, entendido como de parceria, desenvolvido a partir do Bacharelado em Enfermagem. Após ampla discussão com hospitais, clínicas, poder público e outras entidades ligadas à saúde da região, foi encaminhada a solicitação ao MEC para a autorização de funcionamento do curso. A parceria acontece, especialmente, com os estágios dos estudantes realizados no Hospital São Vicente de Paulo de Três de Maio e na Secretaria Municipal de Saúde. “Com este feito no campo da saúde coletiva, remetemo-nos a um dos fundamentos norteadores do curso para a formação de futuros enfermeiros” (CARAMÃO, 2004, p. 243).

No todo da administração da instituição, no demonstrativo financeiro, de um total R\$ 7.000.716,17 de receita líquida, quase 50% = R\$ 3.365.990,91 aparecem como investimento no item “Educação (gratuidade)” (SETREM, 2004, p. 11). A instituição apresenta esses números como “indicadores Sociais Externos”, demonstrando uma forma de processamento da dimensão comunitária que se expressa como “pública não estatal.”

No caso da SETREM, assim também as outras instituições da Rede Sinodal são administradas por uma sociedade educacional, que é a mantenedora e proprietária da instituição. Mantém o vínculo com a comunidade eclesial local através dos associados, identificados como luteranos, e da presença do pastor e do tesoureiro da comunidade eclesial na diretoria da mantenedora. A EST e o ISEI, por exemplo, têm seu vínculo administrativo diretamente com a Igreja. Mas, no processamento e operacionalização da dimensão comunitária, as instituições têm o ponto de referência na comunidade regional. Esse modelo se repete, com pequenas mudanças, em todas as instituições educacionais da Rede Sinodal. Dessa forma, a mantenedora se entende inserida na comunidade regional e está a seu serviço.

Nesse sentido, as ofertas de novos cursos e a concessão de bolsas de estudo são voltadas para as necessidades da comunidade regional, que constitui o público alvo da instituição.

## **2.5 O serviço de bolsas de estudo da IECLB**

As bolsas de estudo são administradas de duas maneiras: a partir das próprias instituições, por meio de acordos, parcerias e a filantropia, e a partir do Serviço de Projetos de Desenvolvimento em Educação/Pró-Educ, criado pelo Conselho da Igreja em setembro de 2000. O Pró-Educ tem como principais atribuições: 1) avaliar bolsas de estudo, especialmente em nível de pós-graduação, buscando os recursos necessários para a sua concretização, 2) sugerir e receber projetos de expansão das escolas da Rede Sinodal, empenhando-se na busca dos respectivos recursos. Além de investimentos na área das publicações.

Esse serviço abriga todos os projetos da IECLB nas áreas de formação e educação. Conforme Harald Malschitzky (2006), coordenador, “o Pró-Educ é uma espécie de secretaria da Igreja que foi criada para trabalhar especificamente a questão de bolsas e também projetos de expansão das escolas da Rede Sinodal.” São objetivos do Pró-Educ:

- Apoiar, em regime de colaboração, projetos de formação, atualização e aperfeiçoamento de recursos humanos de instituições educacionais;
- Apoiar, em regime de colaboração, a implantação, ampliação e reforma de estabelecimentos de ensino;
- Apoiar, em regime de colaboração, os estabelecimentos de ensino no provimento de equipamentos, recursos didáticos e tecnológicos;
- Apoiar, em regime de colaboração, projetos de criação, ampliação e atualização de bibliotecas em instituições educacionais;
- Favorecer a elaboração, publicação e produção de material didático ou obras de caráter educacional;
- Proporcionar o acesso a fontes de financiamento à formação de pessoas para o serviço nas várias instâncias ou em instituições da IECLB, bem como à formação de lideranças na Igreja;
- Oportunizar, através de bolsas de estudo, a formação de pessoas em áreas de interesse estratégico para o projeto educacional da Igreja;
- Captar recursos junto a órgãos públicos ou entidades parceiras interessados em investir em educação (IECLB, 2000).

O Pró-Educ, a partir dos seus objetivos, está atualmente priorizando seu trabalho em duas direções, conforme Malschitzky,

A ênfase está, neste momento, na questão de bolsas, e isso em diversos níveis. Nós trabalhamos a questão das bolsas que a Igreja concede a estudantes de teologia, nas três instituições: EST, Faculdade Luterana (São Bento do Sul) e FATEV (Curitiba). Este é um dinheiro que vem da Igreja. [...] A outra coisa, que o Pró-Educ faz, é buscar bolsas em nível de pós-graduação. Seja para pessoas, bolsa individual, seja para grupos, bolsas que nós chamamos de coletivas. Por exemplo, escolas montam um projeto para trinta professores e, se esse projeto for aceito, nós vamos para Genebra, para Alemanha ou qualquer outro lugar a quem nos dá esse aporte buscar os recursos. E temos tido até bastante sucesso. Além disso, têm as bolsas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, que podem ser feitos na Alemanha ou Estados Unidos. Isso já sempre existiu na Igreja, [...] só que hoje todos os encaminhamentos são feitos através do Pró-Educ.<sup>49</sup>

Além do Pró-Educ, cada instituição ligada à Rede Sinodal tem sua própria administração de bolsas de estudo. O ISEI mantém um fundo de bolsas desde a década de 1980. Este serviço, inicialmente destinado à educação básica porque não havia ensino superior na época ainda, agora também está sendo ampliado para o ensino superior. Conforme Ruben Goldmeyer, o fundo de bolsas é destinado a todos os níveis de ensino, tendo como critério básico a situação social do candidato.

<sup>49</sup> Trecho de entrevista concedida ao autor por Harald Malschitzky. São Leopoldo, RS. 04 abr. 2006.

A mantenedora tem um Fundo de Bolsas, que veio sendo constituído desde a década de 1980. Em momento algum, esse fundo foi concebido apenas para o Ensino Superior, ou para o ensino normal ou ensino médio. Mas, ele é um fundo concebido para a formação de professores, sem identificar qual é o nível. E o Fundo faz isso de forma muito diferenciada, não existe uma regra única, alocar recursos para bolsas a fundo perdido, ou para gerar formas de financiamento para os estudantes. E qual é o critério? O critério básico é a situação social do próprio candidato.<sup>50</sup>

Também a EST, além da filantropia, tem várias parcerias e auxílios no sentido de oferecer bolsas de estudo, inclusive com igrejas do exterior. Conforme Hollmann,

A EST, além do auxílio da IECLB, tem auxílio dos Estados Unidos da Evangelical Lutheran Church in América – ELCA<sup>51</sup>, na cadeira de Negritude, e também da Igreja da Holanda, na área da Teologia Feminista, e também da Igreja da Noruega temos algum auxílio. E, óbvio, da Federação Luterana Mundial em alguns projetos.<sup>52</sup>

Martin Volkmann, da EST, menciona as parcerias como forma de facilitar o acesso aos cursos oferecidos, inclusive na pós-graduação.

Na pós-graduação, temos bolsistas da CAPES e do CNPQ, tem apoio de organismos governamentais. Nós também temos parcerias com igrejas do exterior que apóiam determinados projetos, por exemplo para biblioteca ou determinada cátedra. Neste sentido, nós temos apoio de instituições, que fazem, conseqüentemente, com que nós possamos oferecer atividades, cursos, que se tornam acessíveis às pessoas.<sup>53</sup>

No Balanço Social da Instituição Sinodal de Assistência, Educação e Cultura, aparecem 371 alunos beneficiados com bolsas de estudo, de um total de 718 alunos, da escola Superior de Teologia, totalizando um valor de R\$ 1.117.488,71 (INSTITUIÇÃO SINODAL DE ASSISTÊNCIA, EDUCAÇÃO E CULTURA, 2005, p. 10). Os valores publicados são gerais, sem a especificação quanto à origem dos recursos e os respectivos valores destinados aos alunos.

No caso da SETREM, não há parcerias com entidades do exterior, mas há parcerias regionais e com o poder público; parte do orçamento próprio é destinada à concessão de bolsas de estudo.

<sup>50</sup> Trecho de entrevista concedida ao autor por Ruben Goldmeyer. Ivoti, RS. 03 abr. 2006.

<sup>51</sup> Os valores não foram informados.

<sup>52</sup> Trecho de entrevista concedida ao autor por Oldemar Hollmann. São Leopoldo, RS. 04 abr. 2006.

<sup>53</sup> Trecho de entrevista concedida ao autor por Martin Volkmann. São Leopoldo, RS. 04 abr. 2006.

Cerca de 30% do orçamento geral é revertido em bolsas de estudo. Existe uma sistemática oficialmente instituída com preenchimento de dados cadastrais, comissão de seleção, ou seja, os critérios são conhecidos e transparentes. Há diversos anos a SETREM mantém projetos com o poder público, tanto a nível municipal, estadual e federal. São basicamente convênios para prestação de serviços ou ampliação de oferta de vagas. Exemplos: PROEP, Extensão Empresarial, Escola de Fábrica, Cursos de Qualificação Profissional, Cursos de Extensão.<sup>54</sup>

Em resumo, o processamento da dimensão comunitária no tocante às bolsas de estudo é compreendido como uma busca constante de recursos, vindo de diversas fontes: exterior, parcerias com empresas e instituições privadas e públicas, contribuição dos próprios estudantes, para auxiliar alunos carentes das comunidades de referência, seja eclesial, educacional ou regional.

## **2.6 A dimensão comunitária da Rede Sinodal no contexto do mercado educacional**

A dimensão comunitária atua no contexto do mercado, mesmo que regional, que é também sua comunidade de referência. É neste contexto que a dimensão comunitária tem suas exigências, mas também é exigida a partir das demandas do seu entorno, que, por sua vez, está inserido no contexto sócio-econômico e político mais amplo, nacional e mundial. Poderia a instituição privada comunitária ser, de forma efetiva, diferente que uma instituição privada particular no relacionamento com o mercado? Como a instituição se entende neste sentido? Questionado sobre isso, Flávio Magedanz, Diretor da SETREM, assim se referiu:

Respondo pensando na minha instituição: além de tratar todo o processo educativo baseado em fundamentos luteranos, vejo uma outra grande diferença: todo o resultado financeiro é aplicado na própria instituição visando qualificar cada vez mais o seu processo educativo, expandir suas ações oferecendo outros cursos, apoiar estudantes com bolsas de estudo, oferecer cursos com gratuidades para parcelas da comunidade, filantropia. Outra diferença significativa está no fato de que a instituição tem um profundo compromisso com o desenvolvimento da região, melhorando a qualidade de vida da população.<sup>55</sup>

---

<sup>54</sup> Trecho de entrevista concedida ao autor por Flávio Magedanz. Três de Maio, RS. 26 set. 2005.

<sup>55</sup> Trecho de entrevista concedida ao autor por Flávio Magedanz. Três de Maio, RS. 26 set. 2005.

Como podemos observar, Magedanz menciona três aspectos que manteriam as características comunitárias da instituição: a) os fundamentos luteranos, b) o resultado financeiro aplicado na própria instituição visando a qualificação do processo educativo, no sentido de expandir ações com cursos de gratuidade e oferecimento de bolsas junto com a filantropia e c) o profundo compromisso com o desenvolvimento da região com a melhoria da qualidade de vida. Os dois primeiros itens demonstram uma diferenciação significativa de uma instituição comunitária em relação a uma particular. Aparecem aí a dimensão filosófica confessional e a ausência de lucros particulares. O terceiro aspecto, embora demonstrando um compromisso comunitário, poderia ser aplicado a uma instituição particular, numa tendência mercadológica. Pois, a instituição só sobreviverá na medida em que atua em sintonia com o desenvolvimento regional. Fato que, em parte, mas não no todo, é admitido por Magedanz quando questionado se a SETREM não teria perdido a dimensão comunitária em face do mercadológico, como podemos ver.

Penso que não. Ser uma instituição comunitária não a exime de ser estruturada, organizada, administrada profissionalmente e com responsabilidade, ter um bom planejamento financeiro, planejar o seu futuro, otimizar os seus recursos e estar consciente de que pode fazer. Penso que deve ser mercadológica, pois se não o fizer corre o risco de desaparecer.<sup>56</sup>

Como “mercadológico”, neste contexto, podemos entender a sustentabilidade e não a simples busca de clientela. O objetivo, neste sentido, é o de oferecer aquilo que a demanda regional necessita e exige, fato que se percebe nos critérios para a abertura de novos cursos. “Toda abertura de novos cursos é baseada em pesquisas e análise de realidade sócio-econômica, prospecção de novas tendências, mas sempre com olhar para aquilo que identifica e região” (MAGEDANZ, 2005). Permanece uma certa tensão entre o comunitário e a sua sustentabilidade, o que percebemos nas palavras de Seno Leonhardt, ex-diretor da instituição:

As instituições comunitárias são constantemente confrontadas com dois grandes desafios, continuar com a missão de contribuir com o desenvolvimento das comunidades onde estão inseridas, promovendo a possibilidade de dignidade para um maior número possível de pessoas, pela inserção no mercado de trabalho e garantir sua própria sustentabilidade (LEONHARD, 2004, p. 1).

O confronto com a concorrência de mercado se mostra como desafio também para a EST. Segundo Volkmann:

---

<sup>56</sup> Trecho de entrevista concedida ao autor por Flávio Magedanz, Três de Maio, RS. 26 set. 2005.



É evidente que a EST também tem que se adaptar e se adequar aos desafios e à concorrência do mercado. A EST não poderá deixar de manter esta sua característica originária de ser um curso, em primeiro lugar, vinculado ideológica e teologicamente com a IECLB. A partir disso, com a tradição luterana, ela não pode perder nunca esse seu caráter comunitário. Na medida em que ela também vai oferecer outros cursos, é evidente que esses outros cursos terão que ser mantidos pelas contribuições dos estudantes, mas se procurará sempre conseguir meios e recursos da grande comunidade ecumênica para tornar esses cursos o mais acessíveis possível.<sup>57</sup>

O comunitário, mesmo processando parcialmente uma dimensão pública, sempre trabalha com fatores limitadores provindos do próprio mercado e das limitações impostas pela concorrência e sua necessidade de sobrevivência. Mas, a dimensão do mercado se faz presente. Nesse sentido, são elucidativas as palavras de Ruben Goldmeyer:

A concorrência de mercado sempre existiu. Inclusive na época em que as escolas eram simples escolas primárias, fundadas pelos imigrantes. [...] O mercadológico já veio junto com a história das instituições. É ilusório, é utópico, pensar que uma instituição comunitária possa omitir a situação mercadológica. Mas, no meu entender, o mercadológico é uma questão de conceitos relativos, portanto muito subjetiva e, de forma alguma, ela pode ser objetiva.<sup>58</sup>

Fazendo referência histórica, Goldmeyer conceitua o comunitário como forma de gestão, mas não como forma de oferecer educação gratuita.

O ser comunitário é uma forma de ser, uma forma de se apresentar. É uma forma de gestão, mas ser uma instituição comunitária não significa prestar serviços gratuitamente aos seus membros, o que muitos pensam e muitas vezes se ouve isso no nível eclesiástico.<sup>59</sup>

A tensão que se estabelece a partir da sustentabilidade, o caráter comunitário e a lógica mercantil é expressada por Oldemar Hollmann:

Este é o grande desafio: fazer com que seja uma instituição viável economicamente, quando os recursos fornecidos pela Igreja são cada vez menores, pela dificuldade econômica, e onde temos de ir ao mercado buscar alunos, através de outros cursos, e invadir um campo que é de universidades particulares ou mesmo de outras comunitárias.<sup>60</sup>

---

<sup>57</sup> Trecho de entrevista concedida ao autor por Martin Volkmann. São Leopoldo, RS. 04 abr. 2006.

<sup>58</sup> Trecho de entrevista concedida ao autor por Ruben Goldmeyer. Ivoti, RS. 03 abr. 2006.

<sup>59</sup> Trecho de entrevista concedida ao autor por Ruben Goldmeyer. Ivoti, RS. 03 abr. 2006.

<sup>60</sup> Trecho de entrevista concedida ao autor por, Oldemar Hollmann. São Leopoldo, RS. 04 abr. 2006.

Neste segundo capítulo, percebemos uma mudança na concepção da dimensão comunitária em relação ao primeiro. A Rede Sinodal, originária da imigração alemã no Rio Grande do Sul, ainda entende o comunitário no sentido de partilha, como orientação filosófica interna, mas também o amplia a partir da comunidade regional, como objeto de desenvolvimento e público alvo.

Também do ponto de vista pedagógico, o comunitário é operacionalizado a partir da comunidade mais ampla. As instituições da Rede Sinodal processam sua dimensão comunitária: 1) por meio da administração de bolsas de estudo, provindas de recursos de diferentes fontes do exterior, de entidades privadas e verbas públicas, via filantropia, e 2) da sua inserção regional, na perspectiva do desenvolvimento, contando com parcerias de entidades privadas e públicas.

Percebe-se, além disso, que a entrada no ensino superior como instituição comunitária, se deu em função da demanda e a legislação favorável e a orientação filosófica interna. Mesmo que a origem histórica do comunitário, como um todo, seja bem anterior à legislação, no ensino superior ocorreu quase de forma simultânea. No próximo capítulo, analisaremos as políticas de educação superior procurando perceber como o comunitário, historicamente construído, se fez presente nessas políticas e como ele convive com a regulamentação do Estado e a dinâmica de mercado.

### 3 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E A DIMENSÃO COMUNITÁRIA NO BRASIL

O propósito do presente capítulo é situar a evolução do ensino superior brasileiro e suas principais políticas, procurando perceber de que maneira a dimensão comunitária foi se incorporando nessa evolução.

Além da evolução histórica, investigaremos as políticas educacionais implementadas no período da maior expansão do ensino superior, a década de 1990. Objetivamos estabelecer diálogo e traçar paralelos com nosso objeto de pesquisa, a Rede Sinodal de Educação e sua expansão no ensino superior descrita no capítulo anterior, procurando compreender como hoje se concebe e processa a dimensão comunitária, suas possibilidades e limitações, no ensino superior como um todo.

#### 3.1 Breve histórico do ensino superior brasileiro

O ensino básico surge no Brasil a partir das iniciativas confessionais. A história do ensino superior também tem essa característica. Olhada sob a perspectiva histórica, a Universidade no Brasil é bastante tardia. Conforme Trindade (1999, p. 6), a história da universidade no mundo pode ser classificada em quatro grandes períodos.

Se lançarmos um olhar para a dimensão temporal da instituição universitária, podemos vislumbrar quatro períodos para os fins de nossa análise. O primeiro, do século XII até o Renascimento, é o período da *invenção* da universidade em plena Idade Média. Nesse período se constitui o modelo da universidade tradicional, a partir das experiências precursoras de Paris e Bolonha, que se implanta por todo território europeu sob a proteção da Igreja romana. O segundo começa no século XV, época em que a universidade renascentista recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico, que floresce nas repúblicas urbanas italianas e se estende para os principais países da Europa do centro e do norte e sofre também os efeitos da Reforma e da Contra-Reforma. A partir do século XVII, marcado por descobertas científicas em vários campos do saber, e do Iluminismo do XVIII, com a valorização da razão, do espírito crítico, da liberdade e tolerância religiosas e o início da Revolução Industrial inglesa, a universidade começa a institucionalizar a ciência numa transição para os modelos que se desenvolverão no século XIX. O quarto período que institui a universidade moderna começa no século XIX e se desdobra até os nossos dias, introduzindo uma nova relação entre Estado e universidade, permitindo que se configurem as principais variantes padrões das universidades atuais.

O Brasil recebe seus primeiros cursos superiores por iniciativa das elites econômica-política e não participou do momento político que resultou na criação das primeiras universidades no mundo. Por força da colonização e do domínio português, o Brasil só estruturou seu sistema universitário no século XX, após 400 anos da chegada dos portugueses.

Portugal tinha apenas dois grandes objetivos quando aportou em terras brasileiras: a fiscalização e a defesa do território. Por isso, na nova terra não via necessidade na educação do povo, muito menos no ensino superior e na investigação científica. Dessa forma, os altos funcionários da Igreja, da Coroa e os filhos dos grandes latifundiários iam à Europa para obter formação universitária, e o destino era, principalmente, a Universidade de Coimbra (HISTÓRIA..., 2004).<sup>61</sup>

Iniciativas isoladas, como o curso superior de Engenharia Militar no Rio de Janeiro, que surgiu no final do século XVII, não podem ser consideradas como o ingresso do Brasil no ensino superior já que, para todos os efeitos, era um estabelecimento português. Além disso, eram cursos superiores isolados, centrados no ensino e não na pesquisa.

Devido ao bloqueio de Napoleão Bonaparte em 1806, os filhos da aristocracia colonial não podiam mais estudar na Europa. Para estes, tornava-se necessário o ensino superior no Brasil. Com a vinda da família real, surgiu o interesse de se criar escolas médicas na Bahia e no Rio de Janeiro. Em fevereiro de 1808, surge o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia e, em abril do mesmo ano, a cadeira de Anatomia é criada no Hospital Militar do Rio de Janeiro. Em 1810, o Príncipe Regente assinou a carta de Lei de 4 de dezembro, criando a Academia Real Militar da Corte, que anos mais tarde se converteria na Escola Politécnica; um Decreto de 23/02/1808, que instituiu uma cadeira de Ciência Econômica; outro Decreto de 12/10/1820, organizou a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, depois convertida em Academia das Artes (HISTÓRIA..., 2004).

Apesar de importantes iniciativas, “o ensino superior no século XIX no Brasil se firmou como um modelo de institutos isolados e de natureza profissionalizante,” (HISTÓRIA..., 2004) com inspiração no modelo francês. O fato dos cursos criados terem se voltado ao ensino prático – engenharia militar e medicina – e menos voltados às áreas das ciências humanas e serem ministrados em faculdades isoladas, marcou de forma contundente o ensino superior no Brasil e explica muitas distorções que até hoje são sentidas em nosso sistema.

---

<sup>61</sup> Sobre o mesmo tema ver Mendonça (2000, p. 131-150).

A partir da proclamação da Independência em 1822, cresce o número de escolas superiores no país, mas sempre no modelo de unidades desconexas e voltadas para a formação profissional. Dois projetos visavam criar universidades, um em 1843, que visava criar a “Universidade de Pedro II” e outro em 1847, que propunha a criação do “Visconde de Goiânia.” Nenhum se efetivou.

Em 1889 é proclamada a República no Brasil. Tal fato trouxe poucas mudanças para a universidade brasileira. A primeira Constituição republicana de 1891 é totalmente omissa em relação ao compromisso do Estado para com o ensino superior. Em 1912, por iniciativas locais, surge a primeira universidade brasileira, a Universidade do Paraná, criada em 19 de dezembro desse ano, por iniciativa principalmente do, então, médico e deputado federal Victor Ferreira do Amaral e Silva” (VELLOSO; AREAS, 2005).<sup>62</sup>

Marco importante ocorre em 1920. Somente aí surge a Universidade do Rio de Janeiro, em 1937, chamada de Universidade do Brasil e hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro, que reunia os cursos superiores da cidade, a saber: a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito - que surgira a partir da fusão da Faculdade Livre de Direito e da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais. O decreto que oficializa a universidade é o de n. 14.343, de 7 de setembro de 1920 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2004).

Após a Revolução Constitucionalista de 1932, em São Paulo, surge a Universidade de São Paulo. Esse é um marco importante na história da educação superior e na pesquisa no Brasil.

Num contexto de grandes mudanças e transformações sociais, políticas e culturais foi criada a Universidade de São Paulo, em 1934. O então governador de São Paulo, Armando de Salles Oliveira assinou o decreto estadual nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934, criando a Universidade. O mentor intelectual foi Júlio Mesquita Filho, então diretor do Jornal O Estado de S. Paulo, que publicava ostensivamente artigos e estudos favoráveis à criação de uma universidade em São Paulo e sobre os problemas do ensino superior e universitário no Brasil. A Universidade iniciou suas atividades com algumas escolas já existentes, como a Faculdade de Direito, que data de 1827, e a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, instituição à qual caberia a missão de integrar o conhecimento literário, humanístico e científico da nova universidade, e que mais tarde se subdividiria em unidades autônomas (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2000).

---

<sup>62</sup> Denominações Posteriores: Curso de Medicina e Cirurgia da Universidade do Paraná (1912); Faculdade de Medicina do Paraná (1920); Faculdade de Medicina da Universidade do Paraná (1946); Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Paraná (1965).

Com o surgimento da USP, em 1934, entra em cena um novo modelo universitário. A USP reuniu os cursos superiores existentes no Estado, tendo como enlace não a Reitoria, mas a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que seria a instituição de saber fundamental em todas as áreas do conhecimento humano e compensaria o isolamento das faculdades existentes de forma independente, tanto física, quanto academicamente. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras viria integrar em uma base comum os ensinamentos de diversas áreas do saber, sendo a porta de entrada em qualquer dos outros cursos profissionalizantes. Além disso, a proposta da USP baseava-se em três vertentes, características da universidade moderna: ensino, pesquisa e extensão. Com tais características, a USP surge como um modelo novo de universidade no Brasil.

Outras iniciativas surgiram, como a de Belo Horizonte, em 1939, onde foi planejada a criação de uma Faculdade de Filosofia com base no Decreto Lei Nº. 421 de 11 de maio de 1938, que se referia à instituição e funcionamento de escolas de ensino superior no país. A sua autorização de funcionamento se fez por meio do Decreto Federal Nº 6486, de 5 de novembro de 1940, e o reconhecimento dos cursos se deu pelos Decretos Nº. 20 825, de 5 março de 1946, e de Nº. 23 841, de 14 de outubro de 1947. Após um percurso de quase 10 anos de efetivo exercício, a Faculdade de Filosofia se incorporou à então denominada Universidade de Minas Gerais (FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 2005).

Nas décadas de 50 a 70 criaram-se universidades federais em todo o Brasil, ao menos uma em cada Estado, além de universidades estaduais, municipais e particulares, que a partir de então começaram a fazer parte do cenário educacional brasileiro. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024 aprovada em 1961, acelerou o processo de descentralização do ensino superior.

O crescimento efetivo do ensino superior ocorreu sobretudo a partir dos anos 70. Durante esta década, o número de matrículas subiu de 300.000 (1970) para um milhão e meio (1980). A concentração urbana e a exigência de melhor formação para a mão-de-obra industrial e de serviços forçaram o aumento do número de vagas e o governo, impossibilitado de atender a esta demanda, permitiu que o Conselho Federal de Educação aprovasse milhares de cursos novos da iniciativa privada. Mudanças também aconteceram no exame de seleção. As provas dissertativas e orais passaram a ser de múltipla escolha (MENDONÇA, 2000).

Esse aumento expressivo, sem adequado planejamento, resultou em uma insuficiência de fiscalização por parte do poder público, uma queda da qualidade de ensino e a imagem "mercantilista" e negativa da iniciativa privada, que persiste até hoje, ao contrário do que prega a Lei que propunha a reforma no ensino superior de 1968, Lei Nº 5.540/68. Esta lei abre as possibilidades da expansão do setor privado que se verifica posteriormente. Conforme José Luis Marques (2003, p. 13):

Centrada em uma determinação taylorista, a Lei 5540, de 1968, bem como a departamentalização, a criação de centros universitários, a dissociação ensino/pesquisa, o ensino com objetivos voltados para atender a demanda do mercado, tão cogitados na Reforma universitária dos anos 90, nos sinalizam alguns pontos evidentes que convergem com as estratégias políticas da doutrina neoliberal, pontos esses que podem ser observados pela idéia de educação eficiente como ascensão social, em que o aluno é tomado como cliente e os gestores como beneficiários do bem individual e não do bem público, pelo estímulo à competição, pelos professores sendo valorizados pela capacidade de adaptação à política da redução do tempo, pela prática banalizada da investigação e da pesquisa e pela autonomia sendo controlada por resultados das avaliações institucionais que afunilam e controlam o ensino no sentido da manipulação do conhecimento.

Com a ditadura implantada em 1964, a educação sofre um controle ideológico por parte do governo militar, que visava defender as elites econômicas e o interesse no combate ao comunismo, em nome da ideologia de segurança nacional (GERMANO, 2000, p. 105). Posteriormente aprofunda-se a política da profissionalização. Com isso, a educação superior está direta e indiretamente ligada com a produção capitalista e a conseqüente ideologia, incentivando-se a pesquisa vinculada com a acumulação de capital e desvinculando-se, de maneira progressiva, o ensino da pesquisa. Por parte do Estado, ocorre um descomprometimento com o financiamento da educação pública, o que gera um incentivo à privatização (DOURADO, 2000, p. 288).

Esta política tem seus desdobramentos até o final da ditadura militar, em 1985. Esta década traz de volta uma rearticulação das forças defensoras do ensino público, o que é garantido pela Constituição de 1988, que estabeleceu a gratuidade do ensino público em todos os níveis, como dever do Estado. Mas, abre espaço para o ensino privado. O Art. 209 diz: "O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público" (BRASIL, 2006).

Também na Constituição de 1988 (BRASIL, 1998), abre-se a possibilidade de destinar verbas públicas para a educação privada, sob determinadas condições. O Art. 213, diz:

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

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

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

Portanto, a partir daí ocorre uma diferenciação na conceituação das instituições de ensino privado. Definem-se, de um lado, as de caráter “lucrativo” e, de outro, as “não-lucrativas”, sendo estas últimas as comunitárias, confessionais e filantrópicas. Esta conceituação é assumida posteriormente pela Lei 9.394/96, a LDB, em seu Art. 7º.

É no contexto da articulação em torno da nova Constituição de 1988, por meio dos seus representantes, que as universidades comunitárias começam a ter maior participação no cenário educacional brasileiro. Elas se articulam para acompanhar e influenciar o Congresso Nacional na elaboração da nova Constituição para o país. O período, compreendido entre o início da década de 80 e meados dos anos 90, foi especialmente importante para o setor privado comunitário de ensino superior, que vivia o auge de sua expansão e almejava garantir o acesso às verbas governamentais.

Particularmente no que se refere às universidades, o quadro a seguir demonstra claramente a expansão, tomando como base a década de reconhecimento das instituições universitárias. Na década de 90 houve um exponencial crescimento.

Tabela 1: A expansão das Universidades no Brasil no período entre 1920 - 1990

DÉCADAS	PÚBLICAS			PRIVADAS	
	Federais	Estaduais	Municipais	Comunitárias	Empresariais
20	1				
30		1			
40	4			3	
50	6	1		4	
60	19	3		7	1
70	4	5	1	2	2
80	3	5	3	6	13
90	2	11	2	8	26
TOTAL	39	26	6	30	42
TOTAL GERAL					143

Fonte: BITTAR, Mariluce (2003).



Observa-se que o reconhecimento de instituições universitárias ocorreu de modo significativo no segmento privado particular, denominado por Bittar de “empresariais”, tendo maior expressão nas décadas de 80 e 90. Nesta última, apenas até o ano de 1995 foram reconhecidas 18 universidades, portanto, mais que o total da década de 80.

Estudo de Clarissa Eckert Baeta Neves (1995, p. 6) demonstra que, no Rio Grande do Sul, a interiorização das Universidades, e com isso também a criação das comunitárias, se dá a partir da terceira fase de implantação do ensino superior, compreendida entre 1960 a 1990 e o grande avanço dos “novos modelos” regionais se dá a partir de 1990, denominada de quarta fase pela autora. É nesse período que se dá também o grande avanço da Rede Sinodal de Educação no ensino superior.

Segundo Baeta Neves (1995, p. 16), os principais atores que lideravam o movimento em favor das universidades comunitárias foram a Universidade Regional Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUI), a Universidade de Passo Fundo (UPF) e a Universidade de Caxias do Sul (UCS). “A noção de comunitária deveria servir como defesa destas instituições no debate em torno da distinção entre público e privado e diante da tendência de se reservarem as receitas públicas exclusivamente para as universidades públicas.”

Conforme Bittar (2003, p. 3),

A Associação Nacional das Universidades Particulares-ANUP, congregava todas as instituições não pertencentes ao setor público. Em termos de concepção educacional, o segmento comunitário não se sentia representado pela ANUP e, especialmente as universidades confessionais foram se aproximando entre si, ao perceberem que suas demandas face ao Estado eram as mesmas e que o tipo de atividades que desenvolviam para o público acadêmico assemelhavam-se sob muitos aspectos. Ao mesmo tempo em que as afinidades entre as universidades comunitárias foram se delineando, a tendência foi o seu afastamento da ANUP. A criação de uma nova entidade que representasse mais legitimamente os seus propósitos educacionais seria, a contar de então, o passo a ser trilhado pelas universidades que se intitulavam comunitárias.

Na constituição de 1988 permaneceu certa ambigüidade entre as entidades comunitárias e confessionais. As confessionais, embora sendo comunitárias, possuem ainda um diferencial em relação às mantenedoras, cuja origem é a instituição eclesial. Fator decisivo para a formação das universidades comunitárias foi o apoio das comunidades locais, as lideranças políticas, professores e pessoas ligadas à educação e, principalmente, das comunidades e ordens religiosas. A Rede Sinodal, embora sendo confessional, apresenta também as características das IES comunitárias laicas (o envolvimento das comunidades regionais, etc.).

Como podemos ver no quadro a seguir, as maiores e mais antigas IES privadas no Rio Grande do Sul surgiram ou foram apoiadas pelas comunidades e ordens religiosas. Isso demonstra que, mesmo que não houvesse a participação direta das comunidades eclesiais, a filosofia comunitária confessional acabou influenciando na criação deste modelo de ensino superior.

Natureza da IES	Surgimento	Fundadores	Mantenedora
Confessionais	PUC – 1950	Maristas	União Brasileira de Educação e Ensino
	UCPEL – 1960	Mitra Diocesana de Pelotas	Sociedade Pelotense de Educação e Cultura
	UNISINOS – 1968	Ordem Religiosa Companhia de Jesus	Sociedade Antônio Vieira
	ULBRA – 1989	Igreja Evangélica Luterana do Brasil, Comunidade de Canoas	IELB
	FACULDADES TRÊS DE MAIO 1970 (Rede Sinodal de Educação)	Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB Comunidade São Paulo de Três de Maio.	Sociedade Educacional Três de Maio – SETREM
Leigas com apoio confessional	UCS – 1985	Associação Universidade Caxias do Sul – Prefeitura Municipal – Mitra Diocesana	Fundação Universidade Caxias do Sul
	UNIJUÍ - 1985	Frades Capuchinhos – FAFI - leigos	FIDENE
	UPF – 1968	Sociedade Pró-Universidade Consórcio Universidades Católicas	Fundação Universidade Passo Fundo
	URI – 1993	Profissionais Liberais – Professores – Mitra Diocesana	Fundação Universidade Regional Integrada das Missões
Leigas	URCAMP – 1989 (Universidade da Região da Campanha)	FUNBRA – Associação de Cultura Técnica e Econômica	Fundação Átila Taborda
	UNICRUZ - 1993	APOCRUZ	APOCRUZ
	UNISC – 1993	Associação Pró-Ensino Superior de Santa Cruz do Sul	APESC

Quadro 2: Principais IES Privadas Comunitárias no Rio Grande do Sul

Fonte: O autor com base em pesquisa de Clarissa E. Baeta Neves. O Ensino Superior privado no Rio Grande do Sul. 1995. p. 19 e Egon Hilário Muskopf. Sinal Verde para Crescer: Um livro de História e Histórias da SETREM. 2004, p. 13.

Acompanhando a história das instituições, notamos o importante envolvimento da comunidade local. Além disso, chama a atenção que das 12 instituições comunitárias mencionadas na tabela acima, cinco são confessionais, quatro têm participação de religiosos e apenas três não têm a participação direta de uma comunidade ou ordem religiosa na sua origem. Reportamo-nos aqui ao primeiro capítulo do presente trabalho, onde investigamos as origens da Rede Sinodal e do conceito comunitário fortemente ligado às comunidades eclesiais luteranas e católicas.

O fato nos dá indicativos de que o ensino superior comunitário parece ter a mesma fonte inspiradora eclesial quando se reporta a essa dimensão. Evidentemente, no Rio Grande do Sul, a idéia do associativismo provinda da Europa com os legionários alemães “Brummer”, conforme vimos no primeiro capítulo, tenha provavelmente também sua influência. Embora no ensino superior, o conceito comunitário não se restrinja às comunidades religiosas, tem nelas sua mais importante inspiração. As IES confessionais, por força do seu envolvimento na comunidade regional, não restringem, obviamente, sua atuação à comunidade eclesial. O comunitário se amplia e visa o envolvimento de toda a comunidade regional, que é seu público alvo.

Novamente, a necessidade local e regional, a demanda e a ausência de um sistema universitário público naquela determinada região, faz com que iniciativas locais façam surgir o ensino superior, a exemplo do que já ocorrera com o ensino básico, embora com características diferenciadas. A comunidade se amplia, mas o ideal de implantação do ensino superior é semelhante àquilo que já ocorrera nos primórdios da imigração. É, neste sentido, que podemos entender a expansão da Rede Sinodal como um “processo natural.”

### **3.2 A expansão do ensino superior privado**

Os recursos que o governo dispunha na época, para uma eventual expansão das instituições públicas, eram limitados pela sua própria administração. Conforme Pagotti e Pagotti (2003), 63,1% do total arrecadado pelo Estado brasileiro é destinado para o “refinanciamento da dívida pública mobiliária federal”, 14,2% é destinado para “encargos financeiros da união”, restando 22,7% para manter e gerir o país. Portanto, segundo Pagotti, 77,3% da receita é destinada para pagar encargos financeiros. A educação, saúde, transportes, cultura, meio ambiente e demais incumbências do Estado terão suas verbas reduzidas. Assim

o Estado reduzido, seria muito mais uma imposição dos credores que uma opção. Sob o discurso que promove o Estado mínimo contra o “Estado perdulário” segundo Pagotti e Pagotti (2003),

[...] é mais um discurso para escamotear a realidade e assim fazer passar na sociedade uma visão ‘mais palatável’ de desmonte das estruturas existentes. É neste contexto que cabem as privatizações como medidas para ‘enxugar o Estado’, para ‘tornar mais dinâmica a sociedade’.

Embora a reforma idealizada por Bresser Pereira procurasse não assumir a idéia de um Estado neoliberal, “mínimo”, o modelo neoliberal continua sendo implementado sob o ponto de vista da economia e exigindo a minimização do Estado. Neste contexto, torna-se compreensível a razão dos governos tomarem o caminho progressivo de incentivar o ensino privado e promover o “sucateamento” do ensino público.

As estatísticas demonstram o que até aqui foi colocado, a expansão do ensino privado. A conjuntura mundial e a opção política do governo brasileiro da época refletem-se no quadro de expansão conforme podemos observar a seguir.

Tabela 2: Número total de Instituições de Ensino Superior (1990-1998)

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1990	920	55	83	84	698
1991	893	56	82	84	671
1992	895	57	82	88	668
1993	873	57	77	87	652
1994	851	57	73	88	633
1995	894	57	76	77	684
1996	922	57	74	80	711
1997	900	56	74	81	689
1998	973	57	74	78	764

Fonte: MEC/INEP/SEEC (2004).

Observando a tabela, percebemos que há uma predominância no número de instituições privadas nos anos 90. Em 1998, de um total de 973 instituições, 764, 78%, são da rede privada. Dentre as instituições públicas, entre 1980 e 1998 apenas as estaduais tem um pequeno crescimento, o número de federais praticamente mantém-se estagnado e as municipais diminuem, provavelmente, em alguns casos, transformando-se em comunitárias.<sup>63</sup>

<sup>63</sup> Muitas instituições são consideradas “públicas municipais”, por terem sido criadas por decretos municipais, mas não são mantidas pelo poder público. Sendo, portanto, privadas. Algumas inclusive, por serem consideradas “públicas”, não tem o certificado de fins filantrópicos. É o caso da UNIVATES de Lajeado – RS, mesmo sendo na essência “comunitária”, ela não é filantrópica por ter sido criada pelo município, mas não tem verba pública. É provável que outras instituições estejam nesta mesma situação.

Percebe-se um significativo aumento, em especial a partir do ano de 1994, no número de instituições privadas. A tendência privatista, no entanto, é anterior. Como podemos observar no gráfico a seguir, a partir de 1980:

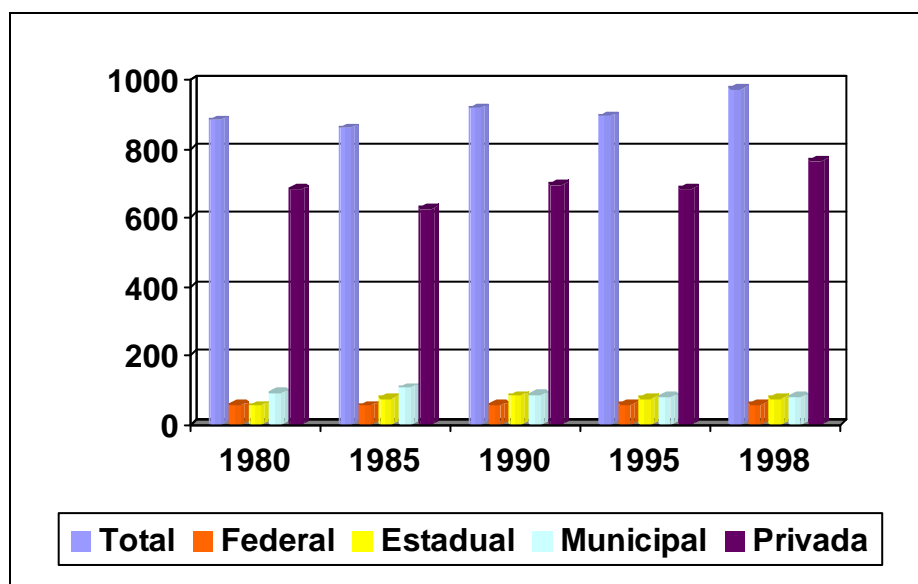


Gráfico 1: Evolução do número de Instituições de Ensino Superior por dependência administrativa (1980-1998)

Fonte: MEC/INEP/SEEC (2004).

Observamos, no quadro acima, que as instituições privadas vêm se mantendo ano após ano em número bem superior às públicas. Ao observarmos a natureza dessa evolução conjugada com a dependência administrativa, notamos um outro dado que demonstra o crescimento das instituições privadas isoladas (faculdades e institutos superiores). O que pode significar uma expansão de cursos e não necessariamente uma democratização do ensino superior e da pesquisa.

A tabela a seguir também evidencia essa tendência.

Tabela 3: Evolução do número de Instituições por natureza e dependência administrativa – Brasil 1980 – 1998

Ano	Total Geral	Universidades			Faculdades Integradas e Centros Universitários			Estabelecimentos Isolados		
		Total	Públicas	Privadas	Total	Públicas	Privadas	Total	Públicas	Privadas
1980	882	65	45	20	20	01	19	797	154	643
1985	859	68	48	20	59	01	58	732	184	548
1990	918	95	55	40	74	-	74	749	167	582
1995	894	135	72	63	111	10	101	648	128	520
1998	973	153	77	76	93	-	93	727	132	595

Fonte: O autor de acordo com dados extraídos do MEC/INEP/SEEC (2004).

Ao observarmos a tabela acima, notamos que de 1990 a 1998 houve um ligeiro crescimento (582, em 1990 e 595, em 1998) no número de estabelecimentos privados isolados e um crescimento no número de faculdades integradas privadas (74, em 1990, e 93, em 1998) e no número de **universidades** privadas, 40, em 1990, e 76, em 1998. Entre a natureza administrativa **universidade** houve um aumento de 3 universidades federais entre 1990 e 1998 e 14 entre as estaduais. Entre as **faculdades** e **centros universitários** públicos, nenhum foi criado e entre as faculdades e institutos isolados públicos houve diminuição de modo geral. Portanto, mais um dado que mostra a expansão da rede privada em todos os sentidos. Esses dados demonstram que também a pesquisa acaba sendo do interesse da rede privada. Aqui não está especificada ainda a subdivisão das categorias “particular” e “comunitária.” Os dados ainda não fazem essa diferenciação.

O aumento no número das “universidades privadas” é consequência da política do governo, que decidiu não investir na pesquisa. Esse setor, então, vai conseguindo recursos de acordo com as demandas do mercado. Dessa forma, a política governamental, de não investir na expansão das universidades públicas, abre espaço ainda maior para o crescimento das universidades privadas.

Esse crescimento está demonstrado no gráfico a seguir, onde percebemos e evolução do número de **universidades privadas** entre 1990 e 2000:

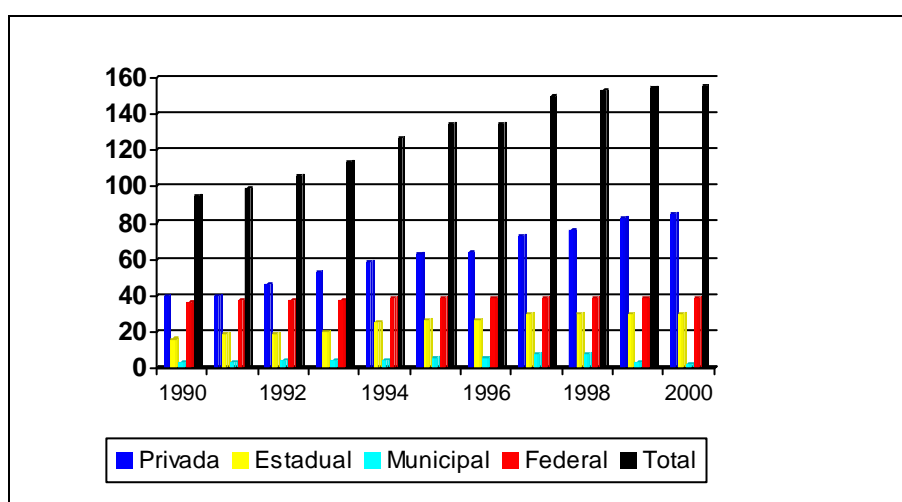


Gráfico 2: Evolução do número total de Universidades – Brasil (1990-2000)

Fonte: O autor com dados extraídos de MEC/INEP/SEEC (2004).

O crescimento no número de universidades privadas, especialmente, a partir de 1994, chamando a atenção especial os anos de 1998 a 2000, mostra o crescimento da iniciativa privada no campo propriamente universitário e não apenas nos institutos isolados, enquanto o número de universidades públicas mantém-se estagnado.

Aqui se comprova o que já foi mencionado anteriormente. Dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC) demonstram que há uma grande demanda do ensino superior; há deficiência na oferta, o que gera uma demanda para a expansão. Esse espaço é ocupado pela iniciativa privada.

Considerando-se somente o número de inscritos nos vestibulares e as vagas oferecidas, percebemos grande número de estudantes aptos (pelo menos com ensino médio concluído) a ingressar no ensino superior, excluídos pela falta de vagas. Conforme Maria Helena G. Castro (1999, p. 9), ex-Coordenadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), houve um significativo crescimento na demanda do ensino superior.

A expansão em curso reflete o crescimento do número de concluintes do ensino médio e a incorporação de novos públicos, até então sem acesso ao ensino superior. Essa nova demanda tem aumentado o número de inscrições aos vestibulares das universidades, muito particularmente das públicas (e gratuitas). As inscrições nos vestibulares das instituições públicas federais, estaduais e municipais (universitárias ou não) cresceram 86,8% no período de 1980 a 1998, contra apenas 27,9% nos vestibulares das instituições particulares. Em 1998, a relação candidatos/vagas no segmento público foi de 7,7 candidatos por vaga, enquanto no segmento particular foi de 2,2 por vaga. Sensível a esse movimento, o Ministério da Educação adotou várias medidas que favorecem tanto a expansão quanto a diversificação do sistema. A criação de uma nova modalidade de instituição de 3º grau - o *Centro Universitário* e a regulamentação dos  *cursos sequenciais* são exemplos disso. Uma terceira providência no sentido de ampliar e facilitar a absorção de novos públicos é a flexibilização curricular. Após ampla consulta às instituições, conselhos, associações profissionais e outras organizações ligadas à educação superior, o MEC está submetendo ao CNE propostas de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação. A idéia é permitir que as instituições de educação superior desenvolvam projetos acadêmicos diferenciados, levando em conta também as características regionais.

Nas palavras da ex-Coordenadora do INEP, está demonstrada positivamente a evolução do ensino superior, inclusive com sua “flexibilização curricular” e a “descentralização.” Houve um número maior de concluintes do ensino médio, e, neste sentido, houve uma expansão. Mas, essa expansão, no ensino superior, se dá de forma significativa na rede privada. Portanto, o governo proporciona o crescimento do ensino superior, não pelos seus investimentos, mas por permitir e optar pela privatização. Mas, um grande número de inscritos nos vestibulares não significa, necessariamente, uma democratização.

Há uma visível demanda e, sob a lógica do mercado, uma grande “clientela” à espera de uma vaga nos cursos superiores. A realidade pode ser interpretada como um atraso sob o ponto de vista do desenvolvimento social e científico. Mas, do ponto de vista do capital,

pode ser considerada uma oportunidade para o “mercado do serviço educacional.” O fato é que o ensino superior torna-se atrativo para um grande público que “pressionava”, via inscrições nos vestibulares, por um espaço. O governo brasileiro vê a necessidade de oferecer ensino superior, mas, por circunstâncias econômicas e opções políticas, não o faz com recursos públicos e se vê “incapaz” de fazê-lo, pela necessidade de observar as orientações dos organismos internacionais.

A universidade está diante de um novo desafio, equacionar a educação humanística com a formação profissional. Conforme Boaventura de Sousa Santos (2001b, p. 196),

[...] em tentar compatibilizar no seu seio a educação humanística e a formação profissional e assim compensar a perda de centralidade cultural provocada pela emergência da cultura de massas com o reforço da força de trabalho especializada.

Essa resposta, assumida desde os anos 60, atualmente tem-se aprofundado. Além das universidades, surgiram instituições que se ocupam especificamente com a formação profissional (SANTOS, 2001b, p. 196). Nesse sentido, não é a formação humanística que irá determinar a qualidade, mas a demanda de mercado.

Além disso, considerando-se a demanda reprimida, o ensino superior foi um setor que atrairia com facilidade a iniciativa privada. As tabelas mostram que em 1995 havia uma procura bem acima do número de vagas oferecidas. Isso ocorre nas instituições públicas e privadas. Nas universidades federais, para um total de 84.814 vagas, existem 737.585 candidatos inscritos, o que dá uma proporção de 8,69 candidatos por vaga. Nas instituições e universidades não federais, incluídas as públicas e privadas, a proporção é um pouco menor: para um número de 275.585 vagas, há 1.187.006 candidatos, o que dá uma média de 4,30 candidatos por vaga. Como a relação de candidatos, nos dados que obtivemos, não é nominal, é possível que alguns tenham feito a inscrição em mais de uma instituição, mas isso não invalida a tendência. De qualquer maneira, o número de candidatos aponta para uma grande deficiência na oferta de ensino superior. O que, potencialmente, é um dado estatístico que torna atrativo um eventual investidor no setor. Mesmo considerando-se apenas o número dos inscritos nas instituições privadas, a oferta de vagas poderia, de uma maneira geral, quadruplicar.

A expansão ocorre de forma saliente nas instituições privadas, o mesmo não ocorre com o ensino superior público. Ristoff (1999 apud PAGOTTI; PAGOTTI, 2003, p. 3), denomina esse processo de “matador silencioso da educação”, ou seja, ocorre um processo de desvalorização da educação pública. Também na ótica da “produtividade x qualidade”, essa desvalorização pode ser vista. Segundo Bordas, a nova LDB teria beneficiado as instituições



de ensino superior pelo fim da obrigatoriedade de organização em departamentos e dos currículos mínimos. O MEC, no entanto, ampliou o seu controle através do Exame Nacional, porém com critérios reducionistas avaliando o ensino superior “com ênfase na profissionalização utilitária, regida pelo mercado de trabalho e conseqüentemente redução da universidade ao papel de ‘eficaz’ fornecedor de indivíduos formados e conformados às exigências do mercado” (PAGOTTI, PAGOTTI, 2003, p. 3).

Para o ensino superior, o “mercado” significa o potencial de possíveis candidatos. Do ponto de vista do mercado, para que um produto ou serviço possa ser oferecido é necessário verificar sua utilidade e a conseqüente demanda em termos de oferta e procura. O número superior de candidatos inscritos é um dado importante a ser considerado numa possível oferta de cursos. Além disso, essas ofertas precisam estar em sintonia com as necessidades do público consumidor e, conseqüentemente, com as exigências do modelo econômico no contexto da globalização neoliberal.

Nesse sentido, o ano de 1995 é importante referencial, uma vez que marca o início do governo FHC que tem como meta a implantação do modelo privatizante ao qual se propôs. Observemos os números da demanda, ano de 1995.

Tabela 4: Comparativo da demanda entre algumas Universidades Públicas e Privadas 1995

Universidades Não Federais	Vagas Oferecidas	Inscrições 1ª Opção	Relação Candidato/Vaga	Aprovados	Ingressos Pelo Vestibular	Ingressos por outras Formas
<b>Total geral Brasil</b>	<b>275.585</b>	<b>1.187.006</b>	<b>4,30</b>	<b>563.125</b>	<b>235.889</b>	<b>10.933</b>
Pontifícia Universidade Católica São Paulo	3.640	15.200	4,17	3.386	3.365	10
Universidade do Estado de Santa Catarina	1.129	11.509	10,19	1.129	1.125	0
Universidade do Oeste de Santa Catarina	1.350	3.303	2,44	1.350	1.348	137
Universidade do Sul de Santa Catarina	1.700	3.751	2,20	1.677	1.661	8
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	6.603	19.458	2,94	5.275	5.070	428
<b>Total geral Brasil</b>	<b>84.814</b>	<b>737.585</b>	<b>8,69</b>	<b>139.868</b>	<b>72.623</b>	<b>6.669</b>
Universidade Federal de Santa Catarina	3.258	22.028	6,76	3.458	1.708	263
Fundação Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre	88	1.610	18,29	88	88	3
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	3.651	37.679	10,32	3.598	2.516	0

Fonte: O autor de acordo com dados extraídos do MEC/INEP/SEEC (2004).

Verifica-se uma grande expansão na procura aos vestibulares. No entanto, há um dado que merece atenção: a desproporcionalidade entre o número de inscrições nas universidades públicas e privadas. As instituições públicas têm uma procura significativamente maior. Tomemos por base algumas regiões para a comparação destes dados, a título de exemplificação.

Em Porto Alegre, na Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio Grande do Sul, uma universidade privada comunitária de grande tradição, teve, em 1995, uma média de 2,94 candidatos por vaga. Enquanto na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, uma universidade pública, a média chegou a 10,32 candidatos por vaga. A diferença torna-se ainda maior quando observamos a Fundação Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre, onde há 18,29 candidatos por vaga.

Em São Paulo, a situação é parecida. Na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, universidade privada comunitária, o número é de 4,17 candidatos por vaga. Enquanto na Universidade Federal de São Paulo este número é de 16,58 candidatos por vaga.

Em Santa Catarina, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), universidade pública, o número foi de 6,76 candidatos por vaga. Na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), pública estadual, a procura foi de 10,19 candidatos por vaga; na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), privada comunitária, 2,20 candidatos por vaga e na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), privada comunitária, 2,45 candidatos por vaga. Dependendo da região, as diferenças variam, para mais ou para menos.

Os dados comparativos demonstram que há uma procura bem maior por cursos superiores nas universidades públicas. Não é o objetivo do presente trabalho examinar as questões relativas e possíveis causas sociais e econômicas para esta questão, mas notadamente a busca pelo ensino superior público demonstra importante tendência.

Essa procura expressamente maior pelo ensino superior gratuito pode conter indicativo que aponta para as possibilidades financeiras dos candidatos, que, em muitos casos, provavelmente não teriam condições para custear os próprios estudos. Esses candidatos submetem-se a uma luta concorrida nos vestibulares para conseguir uma vaga na universidade que, caso tivessem de pagar, não teriam condições. Acrescente-se a isso que ingressam aqueles que investem maiores recursos na preparação para o vestibular, com cursos suplementares. Se nossa hipótese é verdadeira, então a questão da demanda não pode ser resolvida apenas com a oferta maior de vagas. Assim sendo, há um potencial de mercado ainda a ser explorado, mas ele é restrito dadas as condições econômicas dos estudantes candidatos.

Colocando-se a demanda apenas como uma questão de oferecimento de mais vagas, sem a contrapartida do acesso aos que não têm condições de pagar, teremos futuramente um grande número de cursos e vagas ociosas, pela falta de condições econômicas dos potenciais candidatos. Esse será um problema a ser enfrentado, especialmente, pelas instituições privadas. Apesar disso, em 1995, a calcular pelo número de candidatos que não conseguem ingressar nem mesmo nas instituições privadas, há um número potencial dos que teriam condições de custear seus estudos, ainda sem vagas, uma demanda reprimida. Com raríssimas exceções, também os cursos privados tinham mais de um candidato por vaga.

Portanto, o quadro apresenta uma busca por vagas no ensino superior, mas com indicativos de uma busca limitada e condicionada pela situação dos candidatos, seja financeira ou outra. Dado que não invalida a constatação de um “déficit” na oferta de ensino superior.

Como absorver essa demanda? A opção dos diferentes governos da década de 90 foi a de proporcionar os meios políticos e legais para que a iniciativa privada suprisse essa demanda, uma vez que os gastos públicos “deveriam” diminuir. A alternativa encontrada foi a ampliação e expansão, e conseqüente oferta de vagas, da rede privada. Pela lógica do mercado (oferta e procura), uma oferta maior de vagas e a expansão no número de instituições trariam uma concorrência entre os cursos oferecidos, diminuindo os preços e, conseqüentemente, tornando-os mais acessíveis. Acesso, portanto, apenas para quem tem como pagar. Mas, só seria acessível a quem teria recursos para pagar, não há como fugir desta lógica. É a operacionalização do pensamento neoliberal privatista.

A qualidade dos cursos, por sua vez, seria avaliada pelo Estado, por meio do provão, e pela lógica do mercado, pela lógica da concorrência. Além disso, essa “oferta” maior traria outras conseqüências, como por exemplo, a condição salarial dos educadores, que, por sua vez, também entrariam na lógica da concorrência do mercado: produto em maior quantidade, preço menor. Mas, essa não parece ter sido a preocupação inicial. Ao que tudo indica, a maior ou menor “qualidade”, ou a “competência” seria mesmo avaliada a partir da exigência do mercado e sua dinâmica de oferta e procura de produtos e serviços. O critério avaliador, nesse caso, seria o da produção quantitativa e utilitária, uma vez que a qualidade estaria sob avaliação do próprio mercado, na medida em que o serviço oferecido tivesse “consumo.” A tendência privatizante na educação, que vinha se desenvolvendo historicamente, parece chegar ao seu apogeu na segunda metade e final da década de 1990. Mas, continua no ano 2000.

Observemos agora os dados do ano 2000:

Tabela 5: Quadro geral de vagas oferecidas e candidatos por vaga no ano 2000 por categoria administrativa

Categoria Administrativa	Total Geral		
	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos
<b>Brasil</b>	<b>1.216.287</b>	<b>4.039.910</b>	<b>897.557</b>
<b>Pública</b>	<b>245.632</b>	<b>2.178.918</b>	<b>233.083</b>
Federal	120.486	1.156.096	117.507
Estadual	96.179	963.113	91.727
Municipal	28.967	59.709	23.849
<b>Privada</b>	<b>970.655</b>	<b>1.860.992</b>	<b>664.474</b>
Particular	512.161	981.062	347.607
Comunit./Confes./Filant.	458.494	879.930	316.867

Fonte: O autor com base em dados extraídos do MEC/INEP/SEEC (2000).

Nos dados do ano 2000 o INEP introduziu, pela primeira vez, uma diferenciação na rede privada separada pelas categorias “particular” e “comunitária/confessional/filantrópica”, ou seja, a rede privada não é considerada homogênea pelo INEP. Os números nos permitem observar que no ano 2000 a oferta no número de vagas teve significativo aumento em relação ao ano de 1995. Se, no ano de 1995, tínhamos, entre a rede pública e privada, uma oferta de 360.399 vagas, no ano 2.000 este número foi para 1.216.287 vagas. Isso representa mais que o triplo. Houve, portanto, um crescimento significativo em cinco anos. No entanto, a maior oferta se deu na rede privada e, em especial, nas entidades privadas particulares, mas com as comunitárias ocupando significativo espaço. Em outras palavras, o as políticas públicas e a conseqüente concepção de Estado acabou favorecendo, de fato, a mercantilização do ensino superior, mas abriu também espaço para instituições comunitárias.

As duas tabelas a seguir mostram a evolução por categorias administrativas de forma específica. Enquanto o quadro geral anterior mostra um aumento da oferta no setor privado como um todo, os quadros seguintes mostram outro dado sobre a localização dos que ingressaram, em termos de categoria administrativa dos estabelecimentos.

Tabela 6: Vagas oferecidas e candidatos por vaga no ano 2000 por categoria administrativa Universidade

	Universidades			Centros Universitários			Faculdades Integradas		
	Vagas oferecidas	Candidatos inscritos	Ingressos	Vagas oferecidas	Candidatos inscritos	Ingressos	Vagas oferecidas	Candidatos inscritos	Ingressos
Brasil	698.909	3.039.236	535.602	167.405	270.245	110.510	78.742	11.703	50.657
Pública	206.799	1.989.792	198.942	2.050	2.858	1.421	2.750	3.605	1.864
Federal	112.826	1.085.270	110.173	-	-	-	-	-	-
Estadual	86.450	887.696	82.362	-	-	-	-	-	-
Municipal	7.523	16.826	6.407	2.050	2.858	1.421	2.750	3.605	1.864
Privada	492.110	1.049.444	336.660	165.355	267.387	109.089	75.992	108.098	48.793
Particular	167.117	415.714	115.381	110.005	167.678	69.331	56.435	80.096	36.720
Comunit./Conf./fil.	324.993	633.730	221.279	55.350	99.709	39.758	19.557	28.002	12.073

Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos do MEC/INEP/SEEC (2000).

Percebe-se que o número de vagas oferecidas nas **universidades** privadas, de maneira geral, continua superando o número das vagas nas públicas. E, entre as privadas, as Comunitárias/Confessionais/Filantrópicas têm maior oferta e ingresso (Tabela 6). Houve, portanto, um crescimento nessa categoria administrativa.

Tabela 7: Vagas oferecidas e candidatos por vaga no ano 2000 por categoria administrativa não Universidade

	Faculdades, Escolas e Institutos			Centros de Educação Tecnológica		
	Vagas oferecidas	Candidatos inscritos	Ingressos	Vagas oferecidas	Candidatos inscritos	Ingressos
Brasil	262.874	555.336	192.723	8.357	63.390	8.065
Pública	25.676	119.273	22.791	8.357	63.390	8.065
Federal	2.383	39.207	2.349	5.277	31.619	4.985
Estadual	6.649	43.646	6.285	3.080	31.771	3.080
Municipal	16.644	36.420	14.157	-	-	-
Privada	237.198	436.063	169.932	-	-	-
Particular	178.604	317.574	169.932	-	-	-
Com./Conf./Fil	58.594	118.489	43.757	-	-	-

Fonte: O autor com dados extraídos do MEC/INEP/SEEC (2000).

Se observamos a categoria **faculdades, escolas e institutos**, percebemos que a oferta na rede privada **particular** é muito superior. Portanto, mais uma característica dessa evolução até o ano 2000: o crescimento no número de **estabelecimentos isolados, não universitários** na rede privada. Conforme vimos anteriormente, cresceu o número de universidades privadas, muitas delas comunitárias, mas a grande expansão se dá entre os **institutos isolados** da rede privada, o que, entendemos, caracteriza uma oferta baseada maior do “**ensino**” e menor na “**pesquisa**.”

Pela proporção de crescimento no número de instituições privadas, é natural que o maior número de estudantes esteja na rede privada. Há um crescimento percentual maior no número de universidades municipais (muitas destas, conforme já mencionamos anteriormente, podem ter sido criadas pelo poder municipal, mas são de direito privado), no entanto se observarmos o número de matrículas, confirma-se a maior presença do alunado na rede privada, conforme percebemos na tabela a seguir:

Tabela 8: Evolução da matrícula por dependência administrativa (1988 -1998)

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1988	1.503.560	317.831	190.738	76.784	918.209
1989	1.518.904	315.283	193.697	75.434	934.490
1990	1.540.080	308.867	194.417	75.341	961.455
1991	1.565.056	320.135	202.315	83.286	959.320
1992	1.535.788	325.884	210.133	93.645	906.128
1993	1.594.668	344.387	216.535	92.594	941.152
1994	1.661.034	363.543	231.936	94.971	970.584
1995	1.759.703	367.531	239.215	93.794	1.059.163
1996	1.868.529	388.987	243.101	103.339	1.133.102
1997	1.845.615	395.833	253.678	109.671	1.186.433
1998	2.125.958	408.640	274.934	121.155	1.321.229
88/98 (%)	+ 41,39	+ 28,57	+ 44,14	+ 57,78	+ 43,89

Fonte: MEC/INEP/SEEC. **Evolução Ensino Superior Graduação 1980-1998**. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 08 nov. 2004.

Na observação da evolução dos percentuais, percebe-se um índice total de 41,4% de 1988 a 1998. O índice praticamente se iguala ao percentual evolutivo das IES da rede privada, 43,9%. Há um percentual superior apenas nas instituições consideradas “municipais”, ressaltando-se a nossa suspeita de que estas instituições sejam, de fato, privadas, criadas pelo município, mas não mantidas pelo poder público. No todo, novamente há um aumento considerável, mas predominantemente do setor privado. Os dados demonstram que o alunado do ensino superior no Brasil está, em sua grande maioria, na rede privada e a evolução da matrícula coincide com a expansão do setor em número de instituições.

O que até aqui pode ser percebido é, de modo geral, uma significativa expansão no ensino superior privado e uma estagnação no ensino superior público. Os números demonstram que as instituições públicas levam vantagem no quesito “inscrições no vestibular.” Este número, por um lado, demonstra a credibilidade das IES públicas. Mas, por outro lado, também pode demonstrar o interesse pelo ensino público por uma questão econômica.

Os dados, na observação do panorama, trazem a evolução do ensino superior brasileiro na ótica da discussão entre público e privado, este último muitas vezes entendido como particular. Apenas no final da década de 1990 e início de 2000 o INEP começa a apresentar os dados diferenciando o ensino privado “particular” e “comunitário.” Legalmente, as instituições comunitárias são “privadas.” Por isso, ainda não é possível estabelecer uma maior participação deste modelo de educação superior até a década de 1990. Contudo, a partir da Constituição da República de 1988 é estabelecido o caráter intermediário entre público e

privado, representado pelas instituições “sem fins lucrativos”, as comunitárias. No “espírito” da lei, art. 213 da Constituição, está implícito uma “parceria” entre o público e o comunitário, embora ambos tivessem matrizes teóricas diferenciadas.

As estatísticas demonstram a consequência da política governamental, que por opção e por orientação dos organismos internacionais, incentiva o ensino superior privado. Mesmo que para o governo, com a implementação do “Estado Gerencial”, a educação superior poderia ser oferecida pelas instituições não lucrativas, uma idéia a princípio não mercantilista em seu todo, o que acaba ocorrendo é a expansão do setor privado particular. Ou seja, a educação tornada serviço, na perspectiva da mercantilização. Desta maneira, o espaço das instituições “sem fins lucrativos” parece muito mais um espaço organizado a partir de iniciativas locais e regionais (igrejas, associações laicas locais, por exemplo), trazendo a experiência comunitária de outros ambientes para o ensino superior. Para o governo da época, parece haver uma preocupação pelo comunitário, num estabelecimento de parcerias legais. O “Estado Gestor” procura estabelecer normas a respeito dessas parcerias. Mas, de fato, essa prática governamental acaba promovendo a expansão do ensino superior “particular.” Por isso, as instituições comunitárias são tratadas legalmente como uma variante do ensino privado, mesmo tendo o reconhecimento, via certificação de fins filantrópicos, da relevância “pública” da sua atuação, mas continuam sendo “instituições privadas” por não pertencerem ao Estado.

### **3.3 As políticas educacionais no Brasil nos anos 90 e os organismos internacionais**

O ensino superior no Brasil ganhou impulso nos anos 70 e veio, progressivamente, se ampliando nas décadas seguintes. Nos anos 90, o setor teve crescimento exponencial no número de instituições, especialmente no setor privado, e isso está diretamente relacionado com algumas políticas implementadas pelos governos ao longo dos anos 90.

As políticas de ensino superior nos anos 90 devem ser entendidas num contexto mais amplo, ou seja, a globalização da economia neoliberal, com a clássica proposta da privatização e minimização do Estado e o plano de reforma do Estado. No contexto das políticas implementadas na década de 90, está o Consenso de Washington, que consistia no seguinte:

Em 1989, no bojo do reaganismo e do tatcherismo máximas expressões do neoliberalismo em ação, reuniram-se em Washington, convocados pelo Institute for International Economics, entidade de caráter privado, diversos economistas latino-americanos de perfil liberal, funcionários do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do governo norte-americano. O tema do encontro *Latin Americ Adjustment: Howe Much has Happened?*, visava a avaliar as reformas econômicas em curso no âmbito da América Latina (NEGRÃO, 1998).

O economista inglês e, então, diretor do instituto promotor do evento John Willianson, delineou os dez pontos considerados consenso do encontro. Os pontos tornariam-se critério imposto pelos organismos de crédito para concessão de créditos aos países que necessitariam apelar ao FMI. São os seguintes os pontos do Consenso:

1. Disciplina fiscal, através da qual o Estado deve limitar seus gastos à arrecadação, eliminando o déficit público;
2. Focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infra-estrutura;
3. Reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos;
4. Liberalização financeira, com o fim de restrições que impeçam instituições financeiras internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor;
5. Taxa de câmbio competitiva;
6. Liberalização do comércio exterior, com redução de alíquotas de importação e estímulos á exportação, visando a impulsionar a globalização da economia;
7. Eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro;
8. Privatização, com a venda de empresas estatais;
9. Desregulação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas;
10. Propriedade intelectual (NEGRÃO, 1998).

O governo brasileiro da época tem esse contexto como base de sua gestão, tanto por opção quanto por pressão externa, pela necessidade de obter empréstimos. A opção política de privatização das empresas estatais, iniciadas com o governo Fernando Collor de Melo (1990) que vinha com o discurso de “modernizar o país”, aprofunda-se no governo de Fernando Henrique Cardoso, que implementa também a reforma do Estado.

No tocante à globalização, começa a efetivar-se no Brasil a política neoliberal, já em andamento em outros países da Europa, América Latina e Ásia. Uma das características dessa nova política é a acumulação flexível decorrente da crise do



modelo fordista, com a assim denominada acumulação rígida (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p. 2), além da crise do modelo do Estado do bem-estar social a partir da metade da década de 1970.

Por opções políticas e pela justificativa da crise do Estado em oferecer bens e serviços, inicia-se um processo de privatização que atinge também a educação. Esse contexto faz com que as políticas educacionais brasileiras sejam orientadas pela atuação de organismos internacionais: a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Grupo Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Referindo-se a estas organizações Lima (2003) afirma:

A atuação destas organizações está ligada ao aspecto financeiro, ao fornecimento de empréstimos aos países periféricos, mas, sobretudo, ao controle econômico, cultural e político que exercem com os países credores a partir da exigência de cumprimento de condicionalidades, travestidas pela imagem de assessorias técnicas. A cada empréstimo, o país tomador está mergulhado em condicionalidades que expressam a ingerência destes organismos nas políticas macroeconômicas e nas políticas setoriais dos países devedores.

O governo brasileiro estava duplamente comprometido com as políticas acima descritas. Ele próprio havia feito sua opção política e submetia-se a esses organismos internacionais para a) obter recursos e b) as assessorias técnicas. Em face da globalização e das políticas neoliberais e conseqüentes reformas, o governo necessitava de recursos, que não possuía. Esses recursos eram obtidos mediante empréstimos junto aos órgãos internacionais. Nesse ponto, FHC não trazia nada de novo, a prática já vinha de governos anteriores. E, por isso mesmo, o governo “optava” em receber a assessoria para implementar as reformas, tendo optado igualmente pela globalização.

Embora a reforma do Estado tivesse como pano de fundo ideológico o “Estado Gestor”, pensado por Bresser Pereira, não ocorreu um rompimento com o modelo neoliberal no campo econômico, nem a proposição de alternativa para um outro modelo. Para entender os termos “opção/imposição”, ressaltamos que o modelo neoliberal globalizante era, de um lado, uma imposição da própria economia mundial, a partir do Consenso de Washington, dos países ricos, liderada pelos Estados Unidos, mas também uma opção política do governo do Brasil. Para melhor compreensão da intrincada relação do contexto da reforma do governo FHC, abordaremos a seguir a concepção e a função do Estado, pensado especialmente no período FHC, e o ensino superior.

### 3.3.1 A administração gerencial e as políticas educacionais

Dentre as principais características neoliberais destacam-se a privatização, como forma de “minimizar” o Estado, que segundo a visão neoliberal, era demasiado burocrático e não tinha condições de oferecer os benefícios que a sociedade demanda. A concepção neoliberal, contrapondo-se ao keynesianismo ou o “Estado do Bem-estar Social”, propõe uma reforma do Estado, centrado no princípio do “Estado moderno.”

[...] a concepção do nomeado Estado Social ou Estado de Bem-estar surge a partir do fracasso da política liberal compreendida desde a Revolução Francesa, baseada na idéia de que ao Estado caberia uma atuação de caráter negativo, ou seja, de ingerência mínima na esfera individual, garantindo a plenitude das liberdades civis ou públicas, soerguidas à categoria de direitos nas declarações baseadas no pensamento jusnaturalista (FRANCO, 2004).

No Brasil, essa concepção do “Estado do Bem-Estar Social”, de forma negociada, acaba entrando na Constituição de 1988, mas nunca chegou a ser efetivada. Com a organização das forças sociais, a Constituição garante uma série de benefícios que, segundo palavras do primeiro presidente da República eleito pelo voto popular após a ditadura militar, Fernando Collor de Melo, teriam tornado o país “ingovernável.” A constatação da “ingovernabilidade” serve de justificativa para o fato de, no Brasil, nunca ter havido o “Estado do Bem-estar Social” e nem a intenção de implantá-lo pelos governos. Segundo Franco (2004):

As transformações advindas com a Revolução Industrial e conseqüente intensificação das desigualdades sociais e da hipossuficiência da classe operária em meados do século XIX, trazem a idéia de exercício de direitos não mais contra o Estado, mas sim através dele. Temos assim uma nova ação estatal, de caráter interventivo na ordem econômica e social, com deslocação de seu eixo do individualismo para interesse público.

O Estado torna-se interventivo, e dependendo do grupo hegemônico que o detém, necessariamente não representa os interesses do capitalismo neoliberal, por isso, segundo a opção neoliberal, é preciso readequá-lo. Essa forma de configuração do Estado, apesar de sua característica, muitas vezes começa a se imiscuir nas esferas sociais, econômicas e produtivas. Após um período de intenso crescimento da economia, observado nos países centrais, esse modelo de Estado dá os primeiros indícios de crise, a partir dos anos 70. Boaventura de Souza Santos (2001b, p. 115-116), ao analisar as relações entre Estado, modos de produção e poder social, diz:

Enquanto muitos autores criticam a tendência crescente do Estado para penetrar ou mesmo absorver a sociedade civil e para o fazer de formas cada vez mais autoritárias – o que segundo os autores, tem sido descrito como ‘autoritarismo regulador’, ‘democracia vigiada’, ‘neo-corporativismo’, ‘fascismo benévolo’ – outros autores convergem na idéia, aparentemente contraditória com a anterior, de que o Estado é crescentemente ineficaz de desempenhar as funções de que se incumbe.

A afirmação de Santos aponta para a situação de crise conceitual e funcional do Estado no final do Séc. XX. Evidencia-se um quadro de concepções contraditórias, cujo centro, segundo Santos (2001b, p. 117),

[...] é constituído pela distinção Estado/sociedade civil e pelos seus vários corolários como, por exemplo, a separação entre o econômico e o político, a redução do poder político ao poder estatal e identificação do direito com o direito estatal.

Santos (2001b, p.117) afirma ainda: “[...] o dualismo Estado/sociedade civil nunca foi inequívoco e, de fato, mostrou-se, de princípio, prenhe de contradições e sujeito a crises constantes.” Este princípio de separação entre Estado e sociedade pode englobar tanto um Estado mínimo como um Estado máximo (SANTOS, 2001b, p.118).

Segundo Franco (2004), o Estado Social, considerado ineficiente na implementação dos objetivos a que se propôs, passa a ser concebido como o “Estado Subsidiário”, inspirado na Doutrina Social da Igreja, como um caminho intermediário entre a total abstenção do Estado mínimo liberal e a máxima intervenção do “Welfare State.”

Esse é o pano de fundo teórico do panorama político, acrescido dos novos parâmetros conceituais de soberania e Estado-Nação, trazidos pela globalização econômica, que desencadeia o processo de reforma administrativa em escala mundial, observadas certamente as diferenças próprias aos Estados centrais e aos Estados periféricos.

Ainda segundo Franco (2004), é neste contexto que o Estado brasileiro sofre uma série de mudanças, contidas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado em 1995 pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), em cuja introdução podemos ler:

Nos últimos anos assistimos em todo o mundo a um debate acalorado - ainda longe de concluído - sobre o papel que o Estado deve desempenhar na vida contemporânea e o grau de intervenção que deve ter na economia. No Brasil, o tema adquire relevância particular, tendo em vista que o Estado, em razão do modelo de desenvolvimento adotado, desviou-se de suas funções precípuas para atuar com grande ênfase na esfera produtiva. Essa maciça interferência do Estado no mercado acarretou distorções crescentes neste último, que passou a conviver com artificialismos que se tornaram insustentáveis na década de 90 (BRASIL, 1995a).

O pressuposto do plano é o sistema capitalista, tendo o Estado e o mercado como instituições centrais.

Sem dúvida, num sistema capitalista, Estado e mercado, direta ou indiretamente, são as duas instituições centrais que operam na coordenação dos sistemas econômicos. Dessa forma, se uma delas apresenta funcionamento irregular, é inevitável que nos depararemos com uma crise. Foi assim nos anos 20 e 30, em que claramente foi o mau funcionamento do mercado que trouxe em seu bojo uma crise econômica de grandes proporções. Já nos anos 80 é a crise do Estado que põe em xeque o modelo econômico em vigência (BRASIL..., 1995a).

O Plano apresenta e analisa três concepções de administração pública: “Administração Pública Patrimonialista”, em que o aparelho do Estado “funciona como uma extensão do poder do soberano, e os seus auxiliares, servidores, possuem status de nobreza real”; “Administração Pública Burocrática”, surgiu na “segunda metade do século XIX, na época do Estado liberal, como forma de combater a corrupção e o nepotismo patrimonialista”; e a “Administração Pública Gerencial”, que surge na segunda metade do século XX, como resposta à expansão das funções econômicas e sociais do Estado e ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial (BRASIL, 1995b). O governo brasileiro opta por este modelo de administração gerencial. O entendimento é de que ao Estado cabe o fomento, coordenação e fiscalização da iniciativa privada, em uma atuação descentralizada e participativa, abstendo-se da atuação em áreas que podem ser geridas pela iniciativa privada e controladas pelo mercado. A palavra **reforma** começa a fazer parte do vocabulário da propaganda governamental. O processo de reforma compreende, entre outras questões, uma política de ajuste fiscal, maior autonomia dos gestores públicos e a utilização de formas expressas ou mais veladas de redução de custos, quais sejam, as privatizações e a “publicização”, com a transferência para o setor público não-estatal das atividades não exclusivas ou competitivas do Estado, campo de atuação do terceiro setor. O mentor intelectual e idealizador dessa reforma no Brasil foi Luiz Carlos Bresser Pereira. Segundo ele (1999, p. 39):

O Estado não tem um papel secundário – o menor possível como quer a nova direita, mas um papel complementar e estratégico em relação ao mercado na coordenação econômica [...] dotando-o de um núcleo estratégico com capacidade de decisão, recuperando suas finanças, e implantando uma administração pública gerencial ao invés de burocrática [...], transferindo para o setor privado as empresas e para o setor público não-estatal seus serviços sociais, de forma a aumentar a competição.

Segundo Silva Júnior e Sguissardi (2001, p. 28), a “modernização” ou o “aumento de eficiência da administração pública” seria obtida mediante amplo processo de reforma, que visava a “implantação de agências executivas e de organizações sociais controladas pro contrato de gestão.” A reforma do Estado, para Bresser Pereira (1999, p. 29), é justificada pelo fato de o Estado estar em crise: fiscal, no modo de intervenção da economia e do social e crise do aparelho do Estado. A proposta de reforma parte do pressuposto da existência de quatro setores dentro do Estado: (1) o núcleo estratégico do Estado, (2) as atividades exclusivas do Estado, (3) os serviços não-exclusivos ou competitivos, e (4) a produção de bens e serviços para o mercado (BRESSER PEREIRA, 1999, p. 39). A educação insere-se no item 3 (três), “os serviços não exclusivos” e compreendem as “universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus.” A idéia geradora da reforma é de transformar os “serviços não-exclusivos”, de acordo com Bresser Pereira, em “organizações sociais.” Tais “organizações” celebram “um contrato de gestão com o Poder Executivo e contam com a autorização do parlamento para participar do orçamento público” (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 14).

As **organizações sociais** foram instituídas pela Medida Provisória nº 1.591 de 9 de outubro de 1997, convertida posteriormente na Lei Nº 9637/98, em que, através de 25 artigos, se estabelecem normas para a qualificação de entidades civis sem fins lucrativos como organizações sociais, bem como da realização da parceria com a Administração Pública através de um contrato. O primeiro artigo da lei define o que se entende por organizações sociais:

Art.1º - O Poder Público poderá qualificar como organizações sociais pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura, à saúde, atendido os requisitos previstos nesta lei.

Conforme o Plano de reforma (BRASIL..., 1995a)

A reforma do Estado envolve múltiplos aspectos. O ajuste fiscal devolve ao Estado capacidade de definir e implementar políticas públicas. Através da liberalização comercial, o Estado abandona a estratégia protecionista da substituição de importações. O programa de privatizações reflete a conscientização da gravidade da crise fiscal e da correlata limitação da capacidade do Estado de promover poupança forçada por intermédio das empresas estatais. Por esse programa, transfere-se para o setor privado a tarefa da produção que, em princípio, este realiza de forma mais eficiente. Finalmente, por meio de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle.

No campo da educação isso proporciona uma ampliação do espaço para a iniciativa privada, especialmente no ensino superior.

Conforme Lima (2003),

Ao longo da década de 90, desencadeia-se uma ampliação do espaço privado não somente nas atividades diretamente ligadas à produção econômica, mas também no campo dos direitos sociais conquistados pelas lutas da classe trabalhadora, o que gera um aprofundamento no processo de mercantilização da educação. Este processo torna-se expresso na educação superior, na medida em que o discurso dos organismos internacionais ressalta que a este nível de ensino é destinado um montante de verbas públicas maior do que para a educação básica. Esta política, nesta perspectiva, deveria ser revertida com a garantia de verbas para a educação básica, especialmente para a educação fundamental, através da diversificação das fontes de financiamento da educação superior.

O espaço que é proporcionado à iniciativa privada poderia se encaixar numa proposta clássica neoliberal, no entanto abre-se a possibilidade da ocupação de um espaço para as organizações “sem fins lucrativos”, categorizadas na Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, Lei Nº 9396/96, como “privadas comunitárias.” A legislação educacional brasileira refletiu a concepção de Estado e de sociedade dos organismos internacionais, sobretudo o FMI e o Banco Mundial. Segundo Lima (2003), as propostas desses organismos apontam para duas direções:

a) a expansão de instituições privadas através da liberalização dos serviços educacionais; b) o direcionamento das instituições públicas para a esfera privada através das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades, do corte de vagas para contratação dos trabalhadores em educação e, entre outros, do corte de verbas para a infra-estrutura das instituições.

Além disso, propunha-se uma diminuição dos gastos estatais de um modo geral, mas especialmente no Ensino Superior. Além da diminuição, os investimentos estatais em educação deveriam ser direcionados para o Ensino Fundamental e Médio. O ensino superior entrou, assim, na lógica privatizante. O Estado foi concebido como controlador da educação superior e não mais o investidor. Pelas orientações dos organismos internacionais, as verbas para o financiamento do ensino superior deveriam ser obtidas a partir da iniciativa privada. Os investimentos em pesquisa deveriam advir da iniciativa privada, por meio de parcerias. No entanto, os recursos provindos dos setores privados, por sua natureza, estariam condicionados no sentido de formar profissionais dentro dos interesses de quem os financiava e dentro da lógica do retorno econômico. A partir disso, as áreas humanas e sociais provavelmente seriam

menos atrativas para os investidores. A não ser que também essas áreas fossem administradas dentro da lógica e demanda do mercado. O que, seguindo essa lógica, teria grande probabilidade de se efetivar.

Ante aos baixos indicadores educacionais brasileiros, por meio do ajuste estrutural, os organismos internacionais forçam o governo brasileiro a canalizar mais recursos para o Ensino Fundamental. Segundo orientação neoliberal, a Universidade Pública seria demasiadamente cara e destinada a uma pequena elite. O investimento em educação básica é mais democrático e atende a um contingente maior de cidadãos. A demanda, menor oferta de vagas e maior procura de candidatos, torna o ensino superior um mercado altamente atraente para o setor privado, que o vê como próspero ainda não saturado. A mesma atração não se constata em relação ao Ensino Fundamental e Médio. Além disso, estes níveis, especialmente o fundamental (obrigatório pela lei) e progressivamente estendendo-se ao médio, deveriam ser assumidos pelo Estado. Pois o governo ainda se via às voltas com o “fantasma” desafiador do analfabetismo.

### 3.4 O ponto crítico conceitual: as IES como instituições ou organizações

A reforma do Estado, proposta por Bresser Pereira, tem conseqüência na conceituação do ensino superior e na sua concepção e, obviamente, na sua efetivação. Trata-se de uma visão diferenciada para os considerados “serviços não-exclusivos” do Estado, entre eles a educação superior. Na prática, as IES, também as públicas, deixariam de ser “instituições” e transformar-se-iam em “organizações.” Essa mudança não seria meramente conceitual, mas afetaria toda sua gestão e função na sociedade brasileira.

Nota-se, pelo próprio teor da reforma do Estado, que a função do ensino superior no Brasil não é visto de maneira igual por todos, nem tampouco está enraizada entre a maioria da população, ainda distante dos meios universitários. Diferentes maneiras na definição de seus objetivos e na maneira de ver sua administração e atuação, têm afetado as universidades. Daí torna-se importante discutir a natureza de sua definição. Definir a universidade, ou as IES como um todo, como **organização** ou **instituição** aparentemente parece não fazer muita diferença. No entanto, ao aproximarmos o olhar para a percepção mais profunda dessas categorias, vamos perceber que, por trás de uma definição ou outra, há uma enorme diferença nos objetivos e funções que exercem como entidades que, em sua essência, têm a função de produzir conhecimento e investir em pesquisa.

A questão, de transformar a “instituição” em “organização” como propõe Bresser Pereira, não pode ser simplesmente encarada como uma forma de expressão, uma nomenclatura. A universidade sofre influência de todo um contexto sócio-econômico neoliberal onde está inserida. Ela, como entidade de produção de conhecimento, pode estar a serviço da manutenção do sistema dominante ou da sua superação, ou sujeita às regras do mercado. Daí o interesse, inclusive, em torno da definição e conceituação, o que tem a ver com sua missão e finalidade. O conceito de “particular”, entendido como instituição não pública está enraizado de forma profunda no país. Por exemplo, no portal de informações da internet<sup>64</sup> todas as instituições de ensino superior não públicas, federais ou estaduais, são mencionadas como “particulares”, ignorando-se a lei sobre o assunto, que diferencia as privadas “particulares” das “comunitárias.”

#### 3.4.1 A instituição social

Conforme Marilena Chauí (2003, p. 2), “a universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento.” A autora baseia essa afirmativa na diversidade de opiniões e projetos conflitantes dentro da instituição universitária que expressam as contradições e conflitos da sociedade como um todo.

A universidade, assim concebida, não pode estar alheia ao seu entorno social. As suas prioridades serão estabelecidas a partir das forças que nela irão construir a hegemonia. Mas, como “**instituição**” estará sempre voltada também para uma prática social na produção do conhecimento. E conhecimento, entendido como processo de desenvolvimento e emancipação do ser humano e da sociedade, será sempre transformador. Assim, numa relação dialética interativa entre os componentes e agentes sociais e os agentes universitários desencadeia-se um processo transformador emancipacionista, tanto na sociedade, quanto na própria instituição universitária. Assim compreendida, a universidade é ao mesmo tempo parte da sociedade, mas é também agente de transformação dela própria e da sociedade.

Entendida nessa relação dialógica, a universidade contribui decisivamente para a formação da cidadania. Nessa contribuição estabelece relações com o Estado. Como afirma Chauí (2003, p. 1):

---

<sup>64</sup> O portal que traz informações sobre diversos assuntos e instituições de todo Brasil: <[www.portalbrasil.net/universidades\\_sc.htm](http://www.portalbrasil.net/universidades_sc.htm)>.



Vista como uma instituição social, cujas mudanças acompanham as transformações sociais, econômicas e políticas, e como instituição social de cunho republicano e democrático, a relação entre universidade e Estado também não pode ser tomada como relação de exterioridade, pois o caráter republicano e democrático da universidade é determinado pela presença ou ausência da prática republicana e democrática do Estado.

Ainda, sobre o assunto a mesma autora afirma: “Em outras palavras, a universidade como instituição social diferenciada e autônoma só é possível em um Estado republicano e democrático” (CHAUI, 2003, p. 2). Nesse sentido, a universidade estabelece uma relação dialogal e, inclusive, conflituosa com o Estado e com a sociedade, entendida como instituição que constrói sua autonomia intelectual. Em seu interior há quem possa defender a situação social vigente da sociedade de classes, e há quem defenda a superação desta sociedade. Além disso, ainda pode haver concepções diferenciadas quanto à forma de promover a superação.

O caráter da diversidade dentro da universidade é uma possibilidade real pela sua autonomia, que vem da sua natureza pública. Mesmo que um grupo defendesse a manutenção da sociedade de classes seja hegemônico, a reflexão crítica, que o caráter de autonomia permite, vai oferecer espaços de contra hegemonia. A partir do espaço de debate democrático, a universidade, como instituição social, vai contribuir, de uma forma ou de outra, para a transformação social, política e econômica. Nesse sentido, o saber produzido não será privilégio de alguns, mas poderá ser contribuição efetiva para um modelo sócio-político democrático e participativo e economicamente mais justo.

### 3.4.2 A organização social

Conforme já falamos anteriormente, a reforma do Estado consiste basicamente em “terceirizar” o Estado, além de torná-lo “mínimo”, entregando à iniciativa privada grande parcela daquilo que antes era atribuição sua. Esta é uma premissa neoliberal, conforme Torres (2000, p. 115), para o modelo neoliberal “o melhor estado é o estado mínimo.” A reforma do Estado, sob o argumento de que a livre concorrência do mercado faria com que os serviços fossem mais eficientes, fez com que o governo FHC deixasse de priorizar setores que, segundo seu entendimento, poderiam ser direcionados para a iniciativa privada, considerando-os como não exclusivos do Estado. O significado disso foi, segundo Marilena Chauí (2003, p. 2):

a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerado um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma **organização** social e não como uma **instituição** social (grifos nosso).

Nessa distinção na definição, retrata-se a pretensa finalidade das duas categorias: **organização** e **instituição**. Enquanto a instituição relaciona-se de forma dialogal com a sociedade e o Estado, por vezes mais harmônica, outras mais conflituosa, a organização define-se por uma relação a partir de sua “instrumentalidade.” Chauí (2003, p. 2) toma por base a concepção francfortiana de Michel Freitag, que conceitua uma **organização** como entidade que “está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular.” As ações de uma organização, seus objetivos e metas, vão ser definidas a partir das idéias de gestão, planejamento e êxito. Uma organização não discute e questiona sua própria existência, enquanto partícipe de uma sociedade de classes. Olhando pela lógica do mercado, uma organização deve obter determinados lucros para comprovar sua eficiência e competência. Conseqüentemente, vai avaliar suas ações internas com a finalidade de melhor reproduzir as relações do mercado, consumidor da sua produção intelectual. A LDB coloca, como um dos critérios para as instituições privadas, a sua capacidade de autofinanciamento (Art. 7º, III), num indicativo claro de que a educação poderá ser administrada por uma “organização.” Assim pensada, a universidade tende a oferecer aquela formação exigida pela demanda do mercado, e que proporciona resultados, ou corre o risco de não obter os recursos, provindos da sua atuação no mercado, suficientes para a sua manutenção.

Por isso, a universidade, entendida como organização, terá de direcionar sua produção intelectual à demanda do mercado, cujos interesses estarão voltados ao atendimento das exigências do capital, que financiará as pesquisas de acordo com as suas prioridades e necessidades de lucro.

Se o mercado fará a seleção “natural”, premiando os mais competentes, permanece, contudo, a questão de como lidar com os excluídos do sistema de produção e consumo (sub-empregados e desempregados), mão de obra reserva para o controle do valor da força de trabalho? Seria assumir que efetivamente a educação superior não é um direito de todos; mesmo que legalmente garantido, mas, na prática, impossível para quem não pode pagar. Pois na lógica “organizacional” o que determina o acesso a um bem, também nesse caso à educação superior, é a condição financeira de cada indivíduo, cujo fracasso neste

campo pode ser levemente atribuído à sua “incompetência” desqualificando toda a reflexão em torno da estrutura sócio-econômica onde este indivíduo está inserido.

A idéia norteadora das políticas educacionais na década de 1990, portanto, é a privatização. A reforma do Estado, mesmo não tendo sido levada às suas conseqüências últimas, trouxe como resultado um acentuado crescimento do setor privado particular.

Apesar disso, nota-se uma maior procura pelo ensino superior. O que demonstra um crescimento do potencial de candidatos vindo de uma melhoria no ensino médio, além, obviamente, do aumento populacional. Mas, a década de 1990 termina ainda com uma grande defasagem. O crescimento da rede privada não se mostrou eficaz numa democratização do ensino superior.

Conforme vimos, os dados estatísticos da educação superior começam a diferenciar o ensino privado comunitário do particular a partir do ano 2000. A mobilização das entidades comunitárias e do terceiro setor em torno de seus interesses tem a ver com esse fato. A partir dessa mobilização, começa a ser estabelecida e definida a instituição “de interesse público.” A lei estabelece três requisitos para que uma entidade seja qualificada como OSCIP:

- a) ser pessoa jurídica de direito privado, o que exclui as entidades estatais;
- b) não ter fins lucrativos, o que exclui as organizações regidas pelo mercado;
- c) atenderem seus objetivos sociais e normas estatutárias aos requisitos instituídos pela lei.

A definição de “sem fins lucrativos” está no parágrafo 1º, do art. 1º:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, considera-se sem fins lucrativos a pessoa jurídica de direito privado que não distribui, entre os seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados ou doadores, eventuais excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, bonificações, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplica integralmente na consecução do respectivo objeto social (BRASIL, 1999b, p. 1).

Mesmo que a lei proíba qualquer distribuição de rendas entre conselheiros, diretores, etc., ela não pode prever a relação custo x benefício x mercado no que diz respeito à remuneração dos diretores e demais profissionais que atuam na instituição. Portanto, apesar de haver uma grande preocupação, especialmente, no que diz respeito à “gratuidade”, “as escolas privadas dedicadas ao ensino formal não gratuito e suas mantenedoras”, (BRASIL, 1999b) a lei do mercado há de atuar nessas organizações. Entra, nesse contexto, o conceito de parceria público/privado tratado pela lei nos artigos 9º a 15º (BRASIL, 1999b). As OSCIPs são

denominadas organizações públicas não estatais. Na prática, estava criada a possibilidade de gestão de recursos públicos por instituições privadas, mesmo sob rígida observância e pretensa fiscalização do poder público.

A Lei 9.790/99 (BRASIL, 1999b) em seu Art. 18 previa um prazo de dois anos para que as organizações qualificadas como OSCIP pudessem conviver com qualificações previstas em outros diplomas. Quem não fazia sua opção em dois anos perderia a qualificação. Como foi reduzido o número de entidades qualificadas neste prazo, em 26 de fevereiro de 2001 foi editada Medida Provisória estendendo esse prazo até 2004.

### 3.4.3 O público, o privado e o comunitário: marcos teóricos e embates políticos

A distinção entre público, privado e comunitário ou entre Estado, mercado e sociedade civil é muito recente. Foi introduzida por Gramsci e, mais recentemente por Habermas, Boaventura de Sousa Santos e outros importantes teóricos. Historicamente tem prevalecido apenas a distinção e a dicotomia entre público e privado.

Habermas (1984, p. 15), por exemplo, situa a origem das categorias da “esfera pública” e da “esfera privada” na Grécia antiga e que nos foram transmitidas em sua versão romana, e, ao mesmo tempo, percebe sua aplicação jurídica no Estado moderno. Daí vem a grande importância que é dada ao Direito. Habermas identifica a “esfera da ‘pólis’” (cidade, espaço público) separada rigorosamente da “esfera ‘oikos’ (casa, espaço privado), que é particular a cada indivíduo” (DOURADO, 2000, p. 282). Assim, a esfera privada seria o espaço do “reino da necessidade e da transitoriedade”, a esfera pública, por sua vez, era entendida “como um reino da liberdade e da continuidade.” Desta maneira, a vida pública não ficava restrita a um local. No entanto, a participação do “cidadão”, do grego *polités*, na vida pública dependia da sua condição de “senhores da casa.” Para essa condição, era necessário ser proprietário da *oikos* (casa), do espaço privado. Escravos, serviçais e mulheres não participavam. O espaço “público”, portanto, não era entendido como um espaço para todos.

Ainda segundo Habermas, texto citado por Dourado (2000, p. 282), essa forma de ver o público e o privado nos vem transmitido pelo Direito Romano. “Inicialmente, ao longo de toda Idade Média, foram transmitidas as categorias de público e de privado nas definições do Direito Romano: a esfera pública ‘res pública’” (a apropriação pública) (HABERMAS, 1984, p. 16-17, grifo do autor). Habermas (1984, p. 17) afirma que essas categorias tiveram

uma efetiva aplicação com o surgimento do Estado Moderno e com a esfera da sociedade civil separada dele. Assim entendido, esse espaço público tem sua fundamentação no direito político e garantida pelo “direito” jurídico, não necessariamente econômico. Para participar do espaço público modernamente falando, também são necessárias determinadas condições. O “público” legalmente garantido em muitos casos não se torna efetivo devido às condições econômicas que o exercício do “direito público” exige. Para citarmos um exemplo, a lei garante o direito de proteção da propriedade, mas não o direito ao seu acesso a todos.

Gandini (1992, p. 59), ao falar do “interesse público” e o processo de democratização na Grécia Antiga atribui a origem dessas categorias, não homogêneas e lineares, a Atenas. Ela afirma:

Este processo de democratização, como se sabe, não foi homogêneo nem linear. O melhor exemplo de ampliação e exercício da cidadania ainda é Atenas, no Século V a.C. e nesta cidade-estado o número de cidadãos era bastante alto, bem como era intensa a sua participação. Dizer que estes cidadãos eram o próprio Estado, em termos operacionais, significa que, ao mesmo tempo em que participavam diretamente das decisões políticas, eram também diretamente afetados por elas e, provavelmente, decorrem daí a participação extremamente interessada, a grande importância atribuída aos discursos, ao processo de tomada de decisão nas assembleias, onde só poderiam votar aqueles que nela tivessem permanecido o tempo todo.

Dourado (2000, p. 282) ressalta que os desdobramentos das discussões entre o público e o privado estão vinculados a “determinações estruturais de uma dada realidade, indicando, assim, a configuração assumida pelo Estado, o seu alcance jurídico-político-ideológico e as instituições que o compõem.” Ainda, segundo o mesmo autor (p. 283), o conflito entre público e privado tem sua feição moldada pelo Estado de acordo com os vínculos e compromissos que este mantém com as forças que o compõem. Isso significa que no campo da educação, por exemplo, a disputa entre os defensores do ensino público e do ensino privado têm sofrido alterações devido à “precária delimitação entre as esferas pública e privada da sociedade e pela interpenetração ambígua entre essas esferas.” No campo de disputas, a hegemonia tem sido do setor privado, o que tem favorecido “a privatização do público.” Temos a configuração de um cenário privatista.

Esse cenário privatista é fruto, dentre outros, do fato de o poder público não ter priorizado sua atuação na defesa da esfera pública, ao delegar para o setor privado o papel de representação do público, acarretando a privatização da esfera pública (DOURADO, 2000, p. 283).

A partir disso, poderíamos falar que em determinado momento histórico, dependendo das condições sócio-econômicas e políticas, poderia haver um “Estado privado” ou “privatizado”, ou seja, o Estado sendo apropriado por uma classe social que poderia utilizá-lo para defender e proteger unicamente seus interesses (privatistas, no caso), colocando o bem comum num plano secundário como consequência da ação de indivíduos competitivos. Uma sociedade que, por natureza, privilegia os mais fortes e exclui os mais fracos. Este Estado tem no protecionismo da classe dominante sua meta prioritária, mesmo que tal procedimento coloque em risco a sobrevivência de grande parcela da população excluída do modelo defendido pela classe capitalista que se apropriara do Estado. Num tal sistema, o próprio modelo corre risco e, para sobreviver, exige reformas.

Dirce Fonseca (1992, p. 25), igualmente citando Habermas, reflete sobre a "interpenetração progressiva da esfera pública no setor privado." Nessa perspectiva, "a esfera pública burguesa desenvolve-se no campo de tensões entre Estado e sociedade, mas de tal modo que ela mesma torna-se parte do setor privado. Essa questão associa-se à ampliação das funções do Estado." Na medida em que o setor público "imbrica-se no setor privado" vai desaparecendo a rígida separação entre o público e o privado. Esse fato fez surgir a conceituação de uma "publicização do direito privado." Isso ocorre num primeiro momento. Posteriormente, segundo a mesma autora, esse mesmo procedimento passou a ser considerado sob o ponto de vista inverso, "o de uma privatização do direito público." Nesse caso, o Estado não tem mais a expressão de representatividade do conjunto da cidadania. Ele foi tornado como um "direito privado" do grupo que o domina. Essa “inversão” traz consequências para todas as áreas em que o Estado antes atuava. O Estado no neoliberalismo tem, então, a função de reduzir-se ao mínimo, assim teríamos, em tese, todo o “bem público” transferido para a esfera privada. Como diz Torres (2000, p. 115), para o modelo neoliberal "o melhor Estado é o estado mínimo.”

Assim, o Estado “intervêm” no setor privado, como representante da burguesia, unicamente com o objetivo de defender os interesses dessa classe. De outra sorte, a iniciativa privada executa funções e serviços que antes eram exclusivamente atribuições do Estado. A população, em muitos casos, pagava duplamente pelo serviço: ao Estado via impostos e às empresas prestadoras de serviço. Enquanto empresas privadas, representantes do grande capital, tinham privilégios fiscais. Dessa forma, estabelece-se uma intrincada relação de interesses. Na medida em que a classe dominante é detentora do poder, tanto do Estado via poder político, quanto da iniciativa privada via poder

econômico, é muito óbvio que os dois “poderes” se auxiliavam e se complementavam mutuamente, quando não há uma organização de resistência por parte da população.

Nessa dupla “aliança” (política e econômica) de conjunção de poder, a classe dominante, adepta da economia de mercado, defende a privatização. Mas, contraditoriamente e quando conveniente, defendia a intervenção do Estado de maneira que pudesse socorrer as empresas em dificuldades financeiras, em nome do “bem-comum” (argumentos em favor da manutenção de emprego, geração de impostos, etc). Assim, o "intervencionismo" do Estado na esfera privada, num primeiro momento, fez com que o "direito público" se tornasse parcialmente “privado” e num segundo momento, quando da privatização, fosse apropriado totalmente pela iniciativa privada. O argumento neoliberal sentenciava o Estado como incapaz de administrar seus negócios, pelo grande número de compromissos sociais assumidos. Muitos desses compromissos sociais vinham da própria organização da sociedade civil, através da organização da luta popular, que havia, ainda que precariamente, conseguido espaço significativo no próprio Estado burguês.

Pensado a partir da economia de mercado, esse Estado foi considerado incompetente e, por isso, deveria deixar que a iniciativa privada gerisse todos os setores possíveis. Todavia, não seria prudente para a classe burguesa dominante terminar de vez com o Estado. O capital é vulnerável e precisa quem o defenda, eis a função principal do Estado neoliberal. Esta é uma das razões, senão a principal, das recentes intervenções militares dos Estados Unidos em países do Oriente Médio. É o Estado a serviço do grande capital privado, o que poderíamos chamar de “Estado privado” ou “privatizado”, ideologicamente identificado como defensor da “livre iniciativa”, mas que nas suas ações é extremamente autoritário na proteção ao grande capital privado. Além disso, para evitar a convulsão social, o Estado, além da atribuição anterior, tem também a função de oferecer, de alguma forma, uma sobrevida às massas excluídas do mercado de trabalho, permitindo a manutenção de um mercado de mão-de-obra reserva.

A mão-de-obra é também o ponto frágil dessa concepção econômica de Estado neoliberal. Esta mão-de-obra reserva, sendo necessária na concepção capitalista, é o desemprego. Este, por sua vez, gera grande número de “não-consumidores”, os quais não podiam ser assistidos pelo Estado mínimo. É nesta perspectiva que é pensado o Estado Gestor. De um lado, o Estado permanece mínimo no sentido de investidor, de outro lado ele se fortalece ao ser o normatizador e fiscalizador das funções públicas, que agora são executadas pela iniciativa privada, via Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público. A idéia pode satisfazer tanto a expansão do capital, cuja saturação dos mercados clássicos o

obriga a buscar novas formas na busca de lucro (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 102), quanto a exigência social das demandas sociais.

Este fato fez com que o ensino superior passasse a ser explorado pelo capital de serviço. “São empresas educacionais que exploram o setor no contexto do movimento de saturação/expansão provocado pela própria racionalidade do capital” (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 102).

O capital globalizado, por sua vez, exerce enorme poder sobre o Estado, agora entendido como governo. Nos países subdesenvolvidos como no caso brasileiro, o Estado está à mercê dos interesses do capital e tende a curvar-se diante de suas exigências. Resta-lhe administrar a “crise”, que não é uma crise fruto da falta de produção ou condições produtivas, mas de uma desequilibrada distribuição dos bens produzidos. Esta “crise” evidentemente só pode ser superada com um novo modelo sócio-econômico-político, em que o “Estado ampliado” é espaço público no sentido participativo. Isto implica numa reconfiguração dos poderes, no sentido de a população efetivamente tomar parte, de forma mais direta, nas decisões.

No atual modelo esta participação é restrita, historicamente nunca foi diferente. Ainda não superamos o Estado autoritário, não democrático, mesmo que eleito pela maioria da população. A democracia representativa significa que a decisão dos “representantes” do povo não é necessariamente a decisão e vontade da maioria da população. Além disso, o modelo democrático, no sentido de ter sido eleito pelo voto popular, também necessariamente não resolve a questão da privatização. Ela é mais profunda. O Estado, mesmo em poder de representantes das classes populares, ainda continua sendo administrado num modelo econômico capitalista neoliberal e a mercê de suas exigências. Pois, o poder econômico está de tal forma articulado mundialmente que consegue manter o poder político dos países em desenvolvimento sob domínio. Enquanto não existir uma correlação de forças políticas com iguais condições, não podemos falar em Estado verdadeiramente democrático. No caso do Brasil, a "privatização do estado" tem favorecido os interesses do capital e não tem fortalecido a esfera pública num sentido amplo, mas a privatização do Estado (FONSECA, 1992, p. 26).

Se por um lado, a dinâmica do mercado neoliberal e sua filosofia “privatizante”, quer inserir as instituições comunitárias em sua lógica mercadológica, por outro, as possibilidades de uma gestão participativa “da comunidade” pode fazer com que nelas se aprofunde a perspectiva comunitária no sentido de que a educação seja, de fato, um bem público. Em outras palavras, as instituições comunitárias deveriam



gradativamente oferecer mais espaço “público” à sua comunidade. Em última análise deveriam, então, considerando-se essa premissa de forma literal, promover a sua auto-extinção, enquanto **organizações** “privadas” e tornar-se efetivamente **instituições comunitárias**, “públicas não estatais” (FRANTZ, 2004, p. 3), fundamentando-se na idéia da ampliação da *comunitas* (do latim = comunidade), que tem sua prática na *comunare* (repartir) ou da *koinonia* (do grego = comunhão, participação). Historicamente, o espaço comunitário colocou-se como alternativo ao próprio espaço público, restrito a determinadas condições. As instituições comunitárias poderiam estabelecer relações com o Estado, pensamos aqui no “Estado ampliado”, sem relegar a segundo plano que cabe à sociedade toda, organizada no Estado democrático, o dever de oferecer educação em todos os níveis.

Abre-se uma nova perspectiva para um conceito de democracia. Segundo Boaventura de Souza Santos, “o capitalismo não é criticável por não ser democrático, mas por não ser suficientemente democrático” (SANTOS, 2001b, p. 270). O autor refere-se à democracia representativa, como “o máximo de consciência possível do capitalismo” (SANTOS, 2001b, p. 270). Como avançar em direção a uma “democracia participativa”? Nesta perspectiva, a organização da sociedade civil é fundamental, com a ocupação de espaços comunitários de produção e consumo.

Conforme Santos (2001b, p. 277-278),

A nova cidadania tanto se constitui na obrigação política vertical entre os cidadãos e o Estado, como na obrigação política horizontal entre os cidadãos. Com isto revaloriza-se o princípio da comunidade e, com ele, a idéia de igualdade sem mesmidade, a idéia autonomia e a idéia de solidariedade. Entre o Estado e o mercado abre-se um campo imenso – que o capitalismo só descobriu na estrita medida em que o pode utilizar para seu benefício – não estatal e não mercantil onde é possível criar utilidade social através de trabalho auto-valorizado (trabalho negativo, do ponto de vista da extração de mais-valia): uma sociedade-providência transfigurada que, sem dispensar o Estado das prestações sociais a que o obriga a reivindicação da cidadania social, sabe abrir caminhos próprios de emancipação e não se resigna à tarefa de colmatar as lacunas do Estado e, deste modo, participar, de forma benévola, na ocultação da opressão e do excesso de regulação.

Ocupando um novo espaço, as IES comunitárias podem ser importante elemento na democratização da educação e na emancipação à qual se refere Boaventura de Souza Santos. Neste sentido, o espaço da comunidade requer a participação e a solidariedade.

Para determinar as virtualidades epistemológicas do princípio da comunidade, saliento duas das suas dimensões: a participação e a solidariedade. Estes elementos só muito parcialmente foram colonizados pela ciência moderna. No caso da participação, a colonização deu-se, sobretudo, no contexto do que a teoria política liberal definiu, de forma bastante rígida, como sendo a esfera política (cidadania e democracia representativa). Mas para além dele ficaram muitos outros domínios da vida social em que a participação continuou a ser uma competência não especializada e indiferenciada da comunidade. No caso da solidariedade, a sua colonização ocorreu, nos países capitalistas desenvolvidos, através das políticas sociais do Estado-Providência, embora também aqui de forma incompleta. Além disso, na esmagadora maioria dos Estados-nação, a solidariedade comunitária não especializada – o que designo por sociedade-providência – continua a ser a forma dominante de solidariedade (SANTOS, 2001b, p. 75).

A experiência da comunidade, nos diferentes contextos, e o exercício de seu caráter comunitário, como participação e solidariedade, amplia o espaço “público” não-estatal.

### **3.5 O ensino superior comunitário no contexto da legislação e das políticas neoliberais**

A discussão legislativa aqui abordada, se refere à especificidade do objeto de pesquisa, a saber, a investigação sobre a concepção e processamento da dimensão comunitária.<sup>65</sup> A história da educação brasileira não pode ser contada sem a participação da escola comunitária. Concebendo-a simplesmente como escola “privada”, sem especificar a que categoria pertence, facilmente a confundimos com a particular e ela pode ser vista como representante do pensamento “privatista”, que coloca a educação na livre concorrência do mercado como prestação de serviço. No primeiro capítulo do presente trabalho, vimos que o modelo dual de ensino, público e privado, é uma construção histórica e vem se constituindo desde o início da colonização estabelecendo-se, legalmente, a partir da década de 1930, quando se inicia a discussão sobre a educação pública.

Tiveram influência nessas definições a atuação do Estado e a atuação da igreja, que desejava continuar com suas escolas. Consideradas escolas privadas, muitas das comunitárias confessionais acabaram tendo, por circunstâncias históricas, atuação por vezes mais parecida com a escola particular, outras vezes mais parecida com a escola pública, pelo seu caráter social comunitário. Importante lembrar neste contexto que as

---

<sup>65</sup> Para aprofundar a legislação do ensino superior como um todo recomendamos a obra de Silva e Sguissardi, (2001).

escolas comunitárias dos teuto-brasileiros eram mantidas pelas comunidades religiosas e seus membros, que repartiam a manutenção da escola e forma de divisão. Por isso, na atualidade há diferenciações significativas entre os modelos escolares privados que merecem consideração, especialmente no auge do neoliberalismo e as políticas privatizantes, incentivadoras da escola-empresa, provindas da orientação da economia mundial.

A existência das instituições comunitárias na educação fez com que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) – Lei 9.394/96, em seu artigo 20º definisse as instituições de ensino da seguinte forma:

As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

- I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentam características dos incisos abaixo;
- II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma pessoa ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade.
- III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;
- IV - filantrópicas, na forma da lei.

Em seu artigo 7º, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) estabelece condições para o ensino privado:

O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

- I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;
- II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;
- III - capacidade de autofinanciamento, ressalvando o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

As instituições de ensino privado, portanto, estão sujeitas às normas que regem o ensino de um modo geral no país, e precisam de autorização do poder público para funcionar. A lei permite, mas coloca condições. Portanto, é o Estado, em última análise, que orienta e fiscaliza a educação, e exige que as instituições privadas garantam a sua automanutenção. Ao Estado é atribuída a tarefa de promover a educação e avaliar a qualidade do ensino, também o das instituições privadas. A LDB prevê que as instituições de ensino privado devem ter capacidade de autofinanciamento, mas concede exceções àquelas sem fins lucrativos: as comunitárias, confessionais e filantrópicas. Estas, cumprindo as exigências da lei, podem

receber recursos públicos, em geral via isenção de impostos, por serem consideradas "filantrópicas", ou seja, prestadoras de serviços públicos. A lei estabelece ainda um certo vínculo entre as assim denominadas "confessionais" e as "comunitárias", ou seja, as "confessionais" são também consideradas "comunitárias."

O artigo 213 da Constituição Federal, ao qual faz referência o art. 7º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), trata dos recursos públicos que podem ser destinados às escolas:

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

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

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

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público.

Para que a entidade privada obtenha os benefícios citados, ela deve atender os requisitos determinados pela "Lei do Terceiro Setor" (BRASIL, 1999a) que, em seu Art. 1º diz:

Podem qualificar-se como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público as pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, desde que os respectivos objetivos sociais e normas estatutárias atendam aos requisitos instituídos por esta Lei.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, considera-se sem fins lucrativos a pessoa jurídica de direito privado que não distribui, entre os seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados ou doadores, eventuais excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, bonificações, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplica integralmente na consecução do respectivo objeto social.

§ 2º A outorga da qualificação prevista neste artigo é ato vinculado ao cumprimento os requisitos instituídos por esta Lei.

Além disso, as entidades referidas na Lei do Terceiro Setor podem requerer o certificado de fins filantrópicos, cuja funções podem ser resumidas da seguinte maneira, conforme interpreta Martins (2006):

São três as funções tradicionais dos títulos e certificados acessíveis ao terceiro setor:

- comprovar sua condição de entidade reconhecida pelo poder público como útil à coletividade;
- obter vantagens de natureza fiscal;
- participar de fóruns ou conselhos de órgãos públicos. [...] O Certificado de Fins Filantrópicos significa o reconhecimento do poder público da benemerência da entidade que o possui, caracterizando-a no modelo filantrópico, concede a ela a certeza de que goza das imunidades tributárias dos artigos 150º (inciso VI, alínea "c") e 195º (§ 7º) da Constituição Federal, especialmente das contribuições previdenciárias e lhe dá a autoridade suficiente para reconhecer-se como participante ativa do sistema de seguridade social (REF. CONSTITUIÇÃO FEDERAL, ARTIGO 194).

Como podemos observar, embora distintas em sua definição, as instituições privadas possuem características comuns. Em termos financeiros, uma das principais características é que sejam auto-sustentáveis. Em outras palavras, precisam obter recursos sem a intervenção do Estado. Em geral, estes recursos provêm das mensalidades pagas pelos alunos. O Estado não garante a sua manutenção mesmo sendo elas consideradas filantrópicas. Caso não tiverem recursos suficientes, ocasionado pela eventual falta de alunos, terão dificuldades financeiras e, nesse aspecto, todas estão sujeitas às demandas do mercado.

As instituições consideradas filantrópicas podem ser consideradas como um modelo misto, parcialmente públicas, parcialmente privadas. Muitas instituições "comunitárias" são também "filantrópicas" e recebem recursos do Estado, que são utilizados na concessão de bolsas de estudo. As escolas vinculadas à Rede Sinodal são, em sua maior parte, "comunitárias, confessionais e filantrópicas" ao mesmo tempo. Mas existem, também, instituições comunitárias que não possuem o benefício da filantropia, mas são comunitárias e buscam recursos internos para promover sua finalidade comunitária. Mas há também escolas onde praticamente nenhuma diferença existe entre as denominadas "particulares" e as "comunitárias." Isso acontece quando a comunidade não está empenhada, ou por opção ou por demandas que não o exigem, em buscar recursos para possibilitar a finalidade comunitária. Entre essa finalidade está o acesso para alunos carentes. A atual configuração das escolas da Rede Sinodal não é mais a mesma daquelas dos primórdios da colonização, mantidas a partir das comunidades eclesiais com finalidades bem específicas para a alfabetização. Atualmente, as escolas procuram ampliar seus espaços no sentido de serem uma opção educacional com características comunitárias, mas também oferecendo suas atividades a quem queira usufruir e possa pagar por isso.

Apesar disso, a questão financeira se reveste de relevância na concepção das instituições privadas; diferencia, em grande parte, as "particulares" e as "comunitárias." Este aspecto, aliado ao conceito de propriedade, é um dos grandes diferenciais. Enquanto as "particulares" podem ser propriedade de apenas uma pessoa, física ou jurídica, (a escola-empresa privada), a comunitária sempre terá de pertencer a um grupo associado, que requer a participação da comunidade. Este é o caso das escolas filiadas à Rede Sinodal. A "propriedade" da instituição, tanto do ponto de vista econômico quanto jurídico, vai determinar o modelo de gestão administrativa da mesma. Este item já constava em leis anteriores à Lei 9396/96. Segundo Dirce Fonseca (1992, p. 23-24), o Ante Projeto de Leis e Diretrizes Básicas de 1990 assim definia as instituições de ensino privado:

O sistema de ensino privado no Brasil apresenta variações quanto ao aspecto jurídico e quanto ao aspecto da propriedade. [...] Da perspectiva da propriedade, as instituições privadas caracterizam-se em escolas leigas, confessionais (essas últimas pertencentes a grupos religiosos católicos, protestantes, espíritas e outros) ou comunitárias. A personalidade jurídica dessas instituições denomina-se associação civil e fundação. [...] As instituições privadas de ensino, de acordo com o Projeto de Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovado pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, define, por sua vez as instituições privadas de ensino, de finalidades não-lucrativas, nas seguintes categorias: *comunitárias*, quando criadas com ou sem a interveniência do Poder Público, são organizadas e administradas por associações comunitárias, cooperativas ou sindicatos e têm por objetivo o atendimento de necessidades educacionais da comunidade; *confessionais*, quando, organizadas e mantidas pelas diversas denominações religiosas [...] *filantrópicas*, quando, cumpridos os requisitos exigidos por lei, dedicam-se a suprir carências educacionais específicas e oferecem ensino gratuito na proporção das doações e subvenções recebidas do Poder Público, ainda que sob a forma de bolsas de estudo.

Reforça-se aqui que a escola comunitária distingue-se da particular no aspecto da propriedade. Todas as formas de ensino privado têm por objetivo e possibilidade de "suprir carências educacionais." O Estado reconhece que há carências educacionais e permite que estas sejam supridas com escolas privadas. Contudo, é importante frisar que o modelo "particular" visa a prestação de serviços educacionais dentro das demandas do mercado. Apenas precisa cumprir a legislação educacional. O modelo comunitário, por sua vez, além do envolvimento comunitário com o qual está comprometido, visa uma finalidade comunitária e social. Pode contribuir para isso um modelo de gestão participativa. Sendo seu proprietário mais de uma pessoa física ou há uma exigência de participação coletiva na administração.

No tocante à filantropia, a legislação estabelece critérios para a obtenção da declaração de utilidade pública e de fins filantrópicos. Conforme Resende (2005), é necessário distinguir entre imunidade e isenção fiscal. Assim diz Resende (2005): “Sem divergência os mais importantes estudiosos do tema concluem e professam que imunidade é a renúncia fiscal ou vedação de cobrança de tributo estabelecida em sede constitucional.” Diferentemente “isenção é a dispensa de recolhimento de tributo que o Estado concede a determinadas pessoas e em determinadas situações, através de leis infra-constitucionais” (RESENDE, 2005).

O Estado, ao conceder imunidade ou isenção, não está fazendo favor ao privado. A idéia é que o Estado está sendo favorecido pelo privado, pois este realiza funções que suprem e, em muitos casos, até substituem o que é dever do Estado. No entanto, sob o ponto de vista empreendedor, nenhuma iniciativa privada faz qualquer investimento sem obter resultados. Na conjuntura social, é destinado ao Estado o provimento do bem-estar do cidadão. Com a reforma do Estado, como abordado anteriormente, parte-se do pressuposto de que a iniciativa privada poderia realizar serviços com mais competência que o próprio Estado faria. O serviço atribuído ao Estado, mas executado pela iniciativa privada, dentro da idéia de prestação pública de serviços, receberia então o apoio de toda sociedade, via recursos públicos. Conforme Resende (2005).

Assim, injusto é tributar aquele que auxilia ao Estado, ou até mesmo o substitui, no atendimento de serviços de interesse coletivo, como o fazem a maioria das pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos, pois, o objetivo do tributo é justamente o de viabilizar a prestação de tais serviços.

As entidades compreendidas como “auxiliadoras” do Estado na prestação de serviços públicos são denominadas, pela legislação do país, como organizações sociais de fins não econômicos (ou não lucrativos) e de interesse coletivo, são as associações e fundações regularmente constituídas. Da mesma forma, segundo Resende (2005) que “no Brasil não se permite a instituição de pessoa jurídica com fins não econômicos para a administração de interesses individuais ou de interesse apenas privado.” Desta maneira, o objetivo e a ação das associações e fundações deve ser o atendimento da coletividade e servir ao interesse público, razão da sua existência.

A atual legislação sobre a utilidade pública e a filantropia deve ser entendida no contexto da reforma do Estado, que, a partir de então, começou a utilizar a expressão “terceiro setor” para as entidades da sociedade civil de fins públicos. Conforme Marco Antônio Santos Leite (2003):

A partir do final da década de 80 e do início da década de 90, tornou-se comum no Brasil, especialmente entre os teóricos da Reforma do Estado, a expressão **terceiro setor** para designar o conjunto de entidades da sociedade civil de fins públicos e sem objetivo de lucro. Ele coexiste com o **primeiro setor**, que é o Estado, e com o **segundo setor**, que é o mercado. Difere do primeiro porque suas entidades são de natureza privada e do segundo porque não visa ao lucro nem ao proveito pessoal de seus atores, mas se dedica à consecução de fins públicos (grifos do autor).

Algumas das entidades assim denominadas são bastante antigas. Mas, de forma especial, foi na década de 1990, no contexto da Reforma do Estado, que o “Terceiro Setor”, compreendido como “público não-estatal”, surge como promessa para “a renovação do espaço público, o resgate da solidariedade e da cidadania, a humanização do capitalismo e, se possível, superação da pobreza” (SANTOS LEITE, 2003). Na prática, essa “promessa” proporcionou no campo da educação superior um crescimento nas entidades privadas comunitárias.

A lei que normaliza as relações entre o Estado e as organizações sem fins lucrativos é a de Nº 9.790, de 23 de março de 1999. Anteriormente, porém, existiam qualificações concedidas às organizações sem fins lucrativos. A primeira lei que trata desse assunto é a Nº 91, de 28 de agosto de 1935, cujo 1º artigo diz:

As sociedades civis, as associações e as fundações constituídas no país com o fim exclusivo de servir desinteressadamente à coletividade podem ser declaradas de utilidade pública, provados os seguintes requisitos:

- a) que adquiriram personalidade jurídica;
- b) que estão em efetivo funcionamento e servem desinteressadamente à coletividade;
- c) que os cargos de sua diretoria não são remunerados (SANTOS LEITE, 2003).

O art. 2º da mencionada lei determina que “nenhum favor do Estado decorra do título de utilidade pública.” A lei ainda prevê que a declaração de utilidade pública deve ser feita em decreto do Poder Executivo, mediante requerimento processado no ministério da justiça (SANTOS LEITE, 2003).

A lei Nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, dispõe sobre a organização da Assistência Social. Em seu artigo 18 trata da concessão de registro e certificado de fins filantrópicos à entidades privadas prestadoras de serviços e assessoramento de assistência social. A concessão encontra-se entre as competências do Conselho Nacional de Assistência Social.



São os seguintes os benefícios concedidos a partir de cada uma dessas qualificações:

**Registro Civil e Inscrição no CGC/MF:**

- Isenção de Imposta de Renda.

**Registro no CNAS:**

- Possibilidade de acesso a recursos federais (**subvenções e convênios**).

**Utilidade Pública Federal:**

- Doações de pessoas físicas dedutíveis do Imposto de Renda

- Isenção do Imposto de Importação.

**Certificado de Filantropia:**

- Condição, cumulativa com o título de utilidade pública federal e estadual ou municipal, para isenção da contribuição patronal da previdência social.

No contexto imediatamente anterior à Lei Nº 9.790 um grupo de 18 entidades privadas assinam um documento destacando a importância do reconhecimento do terceiro setor no Brasil. Conforme destaca Santos Leite (2003), o texto foi assinado e publicado em dezembro de 1994, véspera da posse de Fernando Henrique Cardoso e tinha com título: “Parceria e Transparência: Pauta de compromissos para uma nova regulação das relações entre o Estado e as Entidades Privadas Sem Fins Lucrativos direcionada à consolidação da democracia e à redução efetiva das desigualdades sociais.”

Entre as instituições que assinaram o documento estão a Associação Brasileira das Organizações Não-Governamentais - ABONG -, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, as Fundações ABRINQ, Emílio Odebrecht e Roberto Marinho, o Centro de Estudos do Terceiro Setor – CETS –, da Fundação Getúlio Vargas, o Instituto C&A de Desenvolvimento e a Cáritas. Ainda segundo Santos Leite (2003),

Os signatários iniciaram pela afirmação enfática de que ‘O universo das organizações privadas sem fins de lucro representa um capital social inestimável, tanto para o processo de consolidação da democracia quanto para a efetiva redução das desigualdades sociais’.

O documento não só criticava o cartorialismo e a excessiva regulação burocrática.

Percebe-se a intenção das entidades em colaborar com a administração pública, mas também de lutar pelo seu espaço dentro da nova configuração do Estado. Entre as denúncias das entidades, está a excessiva regulação burocrática, que marcava as relações

do Estado com as organizações civis sem fins lucrativos, e o caráter arbitrário e discricionário dos mecanismos de acesso a subvenções do governo e benefícios fiscais. Além de uma ausência de instrumentos de controle social e transparência que pudessem evitar o desvio de finalidade no uso dos recursos públicos. O texto tinha o intuito de contribuir para o debate sobre a legislação vigente. As instituições reivindicavam maior clareza para o reconhecimento da imunidade tributária e a isenção de impostos. Ainda conforme Santos Leite (2003):

As instituições reivindicavam que o reconhecimento de imunidade tributária e a concessão de isenções deveria resultar de critérios e procedimentos claros, objetivos e racionais, gerando obrigações e formas de controle proporcionais aos benefícios pretendidos. Entendiam ainda que o acesso a recursos governamentais deveria dar-se a partir de bases concorrenciais, em estrita observância aos princípios da moralidade e da publicidade.

Resultou daí que em julho de 1997, o Conselho da Comunidade Solidária começa um processo de negociação sobre um marco legal para o terceiro setor, envolvendo 90 representantes do Governo Federal e das organizações civis sem fins lucrativos. Surgiu então um anteprojeto encaminhado em 24 de julho de 1998 ao Presidente da República. Entre os argumentos em favor do projeto, estava a importância do fortalecimento do terceiro setor. “[...] uma orientação estratégica nacional em virtude da sua capacidade de gerar projetos, assumir responsabilidades, empreender iniciativas e mobilizar recursos necessários ao desenvolvimento social do país” (SANTOS LEITE, 2003). Além disso, o texto ressalta a necessidade de definir a própria abrangência do conceito de terceiro setor, que abrangia “amplo espectro das instituições filantrópicas dedicadas à prestação de serviços nas áreas de saúde, educação e bem estar social do país” (SANTOS LEITE, 2003). Com base no anteprojeto, o Executivo encaminhou à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei Nº 4.690/98, que, aperfeiçoado mediante substitutivo de origem parlamentar, deu origem à Lei Nº 9.790/99. A partir de então, existe oficialmente o conceito de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP.

A seguir, num quadro comparativo, podemos observar as principais diferenças entre a lei 9.970 e a legislação anterior, especialmente a Lei Nº. 91, de 1935, e a Lei Nº 8742, de 1993.

Acesso à qualificação	Lei 9.790/99	Legislação anterior
	<p>Cria a qualificação de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público/ OSCIP, concedida pelo Ministério da Justiça.</p> <p>A Lei determina rapidez no ato de deferimento da solicitação porque a qualificação é ato vinculado ao cumprimento das exigências da Lei, isto é, se a entidade entregou os documentos e cumpriu com as exigências, ela é qualificada automaticamente.</p>	<p>Em nível federal, são fornecidas duas qualificações: Declaração de Utilidade Pública Federal, pelo Ministério da Justiça; e Certificado de Fins Filantrópicos, pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). Declarações de Utilidade Pública similares são oferecidas no nível dos estados e municípios.</p> <p>Tais qualificações dependem de vários documentos, cuja obtenção é difícil e demorada. Na mesma direção, está também a mudança na concepção da dimensão comunitária. Ela ainda é entendida no sentido de partilha, como orientação filosófica interna, mas também se amplia a partir da comunidade regional, como objeto de desenvolvimento e público alvo.</p> <p>Do ponto de vista pedagógico, o comunitário é operacionalizado a partir da comunidade mais ampla. Concretamente, as instituições da Rede Sinodal processam sua dimensão comunitária: 1) por meio da administração de bolsas de estudo, provindos de recursos de diferentes fontes do exterior, de entidades privadas e verbas públicas, via filantropia, e 2) da sua inserção regional, na perspectiva do desenvolvimento, contando com parcerias de entidades privadas e públicas.</p>
	<p>Se o pedido de qualificação como OSCIP for negado, a entidade, após fazer as alterações indicadas na justificativa de indeferimento, feita pelo Ministério da Justiça, pode reapresentar o pedido imediatamente.</p>	<p>Se o pedido para essas qualificações for negado, a entidade não pode proceder à reapresentação imediata, devendo esperar um período definido legalmente.</p>

Continuação

<b>Reconhecimento</b>	<b>Lei 9.790/99</b>	<b>Legislação anterior e vigente</b>
<b>legal das organizações</b>	Reconhece as organizações da sociedade civil que não estavam reguladas por nenhuma das Leis e qualificações até então existentes, abarcando suas novas formas de atuação social (artigo 3º) – como por exemplo a defesa de direitos, a proteção do meio ambiente e modelos alternativos de crédito.	Reconhece apenas as organizações que atuam nas áreas de assistência social, saúde e educação, para a concessão do Certificado de Fins Filantrópicos; e associações que sirvam desinteressadamente à coletividade, para a Declaração de Utilidade Pública Federal.
	Define quais as organizações que não podem se qualificar como OSCIP (artigo 2º), a exemplo de planos de saúde, fundos de pensão e escolas e hospitais privados não gratuitos.	Trata de forma idêntica as entidades que prestam serviços não exclusivamente gratuitos e aquelas destinadas exclusivamente a fins públicos.
	Permite que os dirigentes das OSCIPs sejam remunerados, mas não torna essa medida obrigatória.	Proíbe a remuneração dos dirigentes das entidades.
<b>Acesso a recursos públicos para realização de projetos</b>	<b>Lei 9.790/99</b>	<b>Legislação anterior e vigente</b>
	A OSCIP tem acesso a recursos públicos para a realização de projetos por meio da celebração do Termo de Parceria, nova figura jurídica, cujos requisitos e procedimentos são simples.	O acesso a recursos públicos para a realização de projetos é feito por meio da celebração de convênios, requerendo para isso uma série de documentos, além do registro no Conselho de Assistência Social.
	A regulamentação para a realização do Termo de Parceria é fornecida pela própria Lei e Decreto 3.100/99.	A realização de convênios é regulamentada pelas Instruções Normativas da Secretaria do Tesouro Nacional (IN/STN n.º 1, de 1997, e n.º 3, de 1993). Há exigências similares nos estados e municípios.
	A forma de aplicação dos recursos é mais flexível em comparação aos convênios. Por exemplo, são legítimas as despesas realizadas entre a data de término do Termo de Parceria e a data de sua renovação, o que pode ser feito por Registro por Simples Apostila ou Termo Aditivo. Também são considerados legítimos os adiantamentos feitos pela OSCIP à conta bancária do Termo de Parceria em casos de atrasos nos repasses de recursos.	Há rigidez na forma do gasto.

Continua

Continuação

	A Lei incentiva a escolha de parceiros por meio de concurso de projetos.	Não é previsto.
<b>Avaliação e responsabilização pelo uso dos recursos públicos</b>	<b>Lei 9.790/99</b>	<b>Legislação anterior e vigente</b>
	A ênfase do controle se concentra no alcance de resultados.	O controle se concentra, prioritariamente, na forma de aplicação dos recursos.
	São imputadas punições severas para o uso indevido de recursos: além das punições aplicáveis no caso dos convênios, prevê-se também a indisponibilidade e o seqüestro dos bens dos responsáveis.	Os mecanismos de responsabilização pelo uso indevido dos recursos são basicamente devolução e multa.
	Uma Comissão de Avaliação – composta por representantes do órgão estatal parceiro, do Conselho de Política Pública e da OSCIP – avalia o Termo de Parceria e verifica o desempenho global do projeto em relação aos benefícios obtidos para a população-alvo.	Não é prevista uma Comissão para avaliar resultados alcançados.
	Acima de R\$ 600 mil, a OSCIP deve contratar auditoria independente para avaliar o Termo de Parceria, cujo custo pode ser incluído no valor do próprio Termo de Parceria.	Não está prevista a realização de auditoria independente.
		Observação: Criados por Lei, os Conselhos de Políticas Públicas são compostos por representantes da sociedade civil e dos Governos, para deliberar e realizar o controle sobre determinadas políticas públicas (saúde, criança e adolescente, meio ambiente, assistência social, educação, desenvolvimento agrário etc).

Continua

Continuação

<b>Controle social e transparência</b>	<b>Lei 9.790/99</b>	<b>Legislação anterior e vigente</b>
	É vedada a participação de OSCIPs em campanhas de interesse político-partidário ou Eleitoral, independentemente da origem dos recursos (públicos ou próprios).	Essa proibição se refere apenas ao uso dos recursos públicos para campanhas de interesse político-partidário ou Eleitoral.
	Os Conselhos de Políticas Públicas são consultados antes da celebração dos Termos de Parceria e participam da Comissão de Avaliação dos resultados.	Não está prevista
	Qualquer cidadão pode requerer, judicial ou administrativamente, a perda da qualificação de uma entidade como OSCIP, desde que amparado por evidências de erro ou fraude.	Não é previsto
	Exige a adoção de práticas gerenciais que coíbam o favorecimento pessoal em processos decisórios.	Não é previsto
	A OSCIP deve criar um Conselho Fiscal, como primeira instância de controle interno.	Não é previsto
	A OSCIP deve dar publicidade ao seu relatório de atividades e às suas demonstrações financeiras.	Não é previsto
	É livre o acesso às informações referentes às OSCIPs junto ao Ministério da Justiça.	Não é previsto
<b>Prestação de contas de recursos estatais repassados</b>	<b>Lei 9.790/99</b>	<b>Legislação anterior e vigente</b>
	A prestação de contas do Termo de Parceria é mais simples que a dos convênios, devendo ser feita diretamente ao órgão parceiro, por meio de: relatório da execução do objeto do Termo de Parceria contendo comparação entre as metas e os respectivos resultados; demonstrativo da receita e da despesa realizadas; extrato da execução física e financeira publicado.	É obrigatória a obediência à IN/STN nº 1/97 ou à IN/STN nº 3/93, que exigem a apresentação de vários documentos e relatórios físico-financeiros.

Quadro 3: Comparativo entre a Lei 9.790/99 e a legislação anterior

Fonte: OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público: A lei 9.790/99 como alternativa para o Terceiro Setor.” In: SANTOS LEITE, Marco Antônio. O Terceiro Setor e as organizações da Sociedade Civil de Interesse Público. Disponível em: <[www.almg.gov.br/bancoconhecimento/tecnico/TerSet.pdf](http://www.almg.gov.br/bancoconhecimento/tecnico/TerSet.pdf)>. Acesso em 13 nov. 2005, p. 6-11.

A legislação sobre o terceiro setor indica uma evolução no espaço ocupado por estas instituições. A sua existência fez com fossem contempladas pela lei. Todos os setores da sociedade, de alguma maneira, evidenciam a existência das instituições do Terceiro Setor, comunitárias ou públicas não-estatais. A educação superior, historicamente alicerçada nos conceitos comunitários, vem ocupando espaços cada vez mais significativos no cenário educacional e universitário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Rede Sinodal explica sua entrada no ensino superior como consequência de uma trajetória de atuação comunitária confessional na educação básica. Mas, admite também que houve uma conjuntura favorável vinda da demanda e das políticas educacionais dos anos 90.

Essa entrada no ensino superior fez com que se ampliasse, de forma significativa para as instituições que optaram por esse nível de educação, sua comunidade de referência. Ainda é mantido o vínculo eclesial, com as instituições mantenedoras, como filosofia educacional, como instituição de canalização de recursos, mas essa comunidade de referência é ampliada, rompe as barreiras eclesiais, e agora é ampliada para a comunidade regional, entorno das instituições educacionais.

Na mesma direção, está também a mudança na concepção da dimensão comunitária. Ela ainda é entendida no sentido de participação e solidariedade, como orientação filosófica interna, mas também se amplia a partir da comunidade regional, como objeto de desenvolvimento e público alvo.

Do ponto de vista pedagógico, o comunitário é operacionalizado a partir da comunidade mais ampla, regional. Concretamente, as instituições da Rede Sinodal processam sua dimensão comunitária: 1) por meio da administração de bolsas de estudo, provindos de recursos de diferentes fontes do exterior, de entidades privadas regionais, através de projetos e parcerias, e de verbas públicas, via parceria e filantropia, e 2) da sua inserção regional, na perspectiva do desenvolvimento, contando com parcerias de entidades privadas e públicas.

O comunitário também se manifesta pelo compromisso que a Rede assume com sua comunidade de referência, eclesial, no caso mais específico da teologia, educacional, no caso da formação de professores, e regional com todos os cursos voltados às necessidades da região de abrangência. As comunidades de referência, eclesial e regional, não são excludentes, mas complementares.

Dessa forma, as instituições da Rede Sinodal se confrontam com a dimensão do mercado. São comunitárias e, nesse sentido, têm semelhanças com uma instituição pública, mas somente parcialmente. Por serem instituições privadas, precisam de sustentabilidade, o que as coloca na concorrência do mercado. Por isso, não se pode conceber uma instituição comunitária como gratuita, no sentido público. Mas também difere de uma instituição particular, no sentido puro e simples da dinâmica do mercado, cujo objetivo é a obtenção pura e simples do lucro. Mas, não fica imune às pressões e exigências do mercado. Mesmo que o



“mercado” seja sua comunidade de referência, a instituição vive na tensão entre atender seu mercado e a dimensão comunitária, cuja filosofia procura manter.

No meio universitário, o conceito “comunitário”, como um diferencial em relação ao “particular” ainda é pouco conhecido. Mesmo que legalmente haja a diferenciação entre o modelo privado comunitário e privado particular, em muitos casos as diferenciações não são levadas em conta e o “privado”, seja comunitário ou “particular”, é confundido e tratado sem diferenciações.

A Rede Sinodal e grande parte das instituições comunitárias de ensino superior trazem, basicamente, a inspiração histórica da experiência comunitária eclesial em sua filosofia de atuação. A Rede Sinodal, por ser confessional, mantém vínculos com a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil - IECLB, diretamente ou através das comunidades locais ou dos seus membros, organizados na associação mantenedora. Essa concepção é herança das antigas escolas comunitárias instaladas entre os imigrantes alemães. Mas, a concepção de comunitário vem sofrendo alterações e é ampliada para a comunidade regional e vinculada com a associação mantenedora, na medida em que a instituição cresce e começa a inserir-se em seu entorno sócio-econômico e político regional. E, nesse sentido, “a comunidade” predominantemente participante da instituição é mais ampla que a comunidade eclesial de origem; é a comunidade regional o referencial da concepção de “comunitário.”

Entendido a partir da instituição eclesial, o ensino superior é visto como inserção “qualitativa da igreja na sociedade”, buscando o desenvolvimento desta e também o fortalecimento da instituição eclesial. Essa é também uma das razões apontadas para que a Rede Sinodal tenha decidido atuar no ensino superior. Além disso, são apontadas outras três, não necessariamente nessa ordem: 1) a demanda reprimida de mercado no ensino superior nos anos 90, 2) o favorecimento proporcionado pela legislação (Constituição e LDB), conseqüentemente, as políticas educacionais e 3) a ocupação do espaço pela filosofia comunitária neste segmento educacional.

A inspiração da instituição para conceber a dimensão comunitária é a definição do latim “comunitas”, do grego “koinonia”, termos que expressam o caráter da partilha. Ou seja, a comunidade se organiza em torno de suas necessidades e interesses, provendo os recursos para seu empreendimento de forma participativa e solidária. É um espaço restrito, por envolver uma determinada comunidade, mas se torna ampliado na medida em que novos participantes aderem à proposta. Nesse sentido, ela é em parte “pública”, pois suas ações acabam afetando o todo da comunidade envolvida. Mas ela não é pública no sentido estatal, mantida pelo todo da população representada no poder do Estado.

Essa concepção diferencia-se da idéia de “particular”, espaço definido pelo termo grego “oikos”, que significa casa, definido como o local da organização privada particular. Mas, em parte ela é confrontada com o particular, uma vez que oferece também seus “serviços” a quem dele quer usufruir e pode pagar. É da liberdade (na medida das possibilidades) de quem está no espaço “oikos”, particular, fazer da educação oferecida na instituição um bem de sua “propriedade”, desde que esteja disposto a adquirir o produto. É nesse sentido que se expressa a dimensão do mercado. Essa tensão aparece nas entrevistas. A instituição é comunitária por necessidade e por opção. Mas ela também concorre no mercado do serviço educacional, uma vez que a lei exige sua automanutenção. Mas, do ponto de vista interno, essa não é sua opção primeira, nem sua fonte filosófica inspiradora. Ela se torna, em parte, particular em função do modelo sócio-econômico no qual está inserido.

Se a concepção de comunitário é ampliada, o processamento dessa dimensão se volta de um todo para a comunidade regional. Nas entrevistas, percebemos de maneira enfática que a instituição tem na comunidade regional, seus atores, sua parceria de diálogo, pesquisa e atuação no sentido do desenvolvimento da região em todos os seus aspectos, contando inclusive com o poder público.

Outro aspecto relevante acerca do processamento da dimensão comunitária refere-se às bolsas de estudo, cuja maior parte dos recursos provêm das próprias instituições através de contribuições, trabalho de alunos e professores. É nesse aspecto, da gratuidade dos estudos, no ideal da partilha, que o comunitário começa a assemelhar-se com o público. Além disso, as instituições comunitárias entendem-se como “pertencentes” à comunidade. É da comunidade e de suas necessidades que elas surgem e é para esta comunidade que estão voltadas as suas ações. São estes os principais aspectos que as caracterizam como “públicas não estatais.”

As instituições comunitárias estão inseridas também no mercado, devem responder também às suas demandas, uma vez que precisam gerar resultados capazes de se manter financeiramente. Mas, diferentemente de uma organização, nos termos de Marilena Chauí, particular, que tem na oferta de um serviço educacional e na busca de resultados imediatos sua principal meta, a instituição comunitária procura, através da sua inserção na comunidade regional, desenvolver a região do seu entorno e, assim, promover também o seu próprio desenvolvimento. A demanda de mercado, nesse sentido, vai direcionar suas ações. Mas é o comprometimento recíproco, entre instituição e comunidade regional com suas parcerias e seu desenvolvimento, o motor propulsor das atividades da instituição na perspectiva de uma, cada vez maior, interação com sua comunidade.

Mesmo assim, a instituição comunitária não escapa, e nem pode, da crítica. Conforme Gadotti (1991, p. 168):

Existem, hoje, educadores que pensam numa escola alternativa, que seria uma 'escola pública não-estatal': o Estado fornece os recursos e a comunidade assume o controle. O perigo que vejo em tais fórmulas é que se baseiam na crença de que o Estado sempre será autoritário ("repressão concentrada" na antiga expressão de Marx). Não acreditam na conquista de um Estado verdadeiramente democrático. Com isso desobrigam o Estado de assumir a educação e, pior, oferecem argumentos ao chamado ensino empresarial, cuja lógica é regida pelo lucro.

A crítica de Gadotti tem razão de ser. O risco da lógica mercadológica é inerente ao modelo capitalista. Mas, as instituições comunitárias demonstram uma experiência significativa, superando dificuldades na construção de um modelo institucional cuja lógica é a relação comunitária. Nesse sentido, a experiência comunitária, com a prioridade voltada ao desenvolvimento regional, na pesquisa, na cooperação e troca de saberes, na concessão de bolsas de estudo e outras formas é uma experiência de solidariedade local, cuja lógica não é só a mercadológica. Embora sua produção de conhecimento e sua busca por público está também a concorrer nos diferentes espaços do mercado.

Nesta experiência, um Estado democrático pode encontrar parceiros numa espécie de Estado ampliado. Entendendo a experiência comunitária local, ela é utopia no sentido amplo. Poderia tornar-se referencial para uma experiência nacional (e porque não dizer global) a partir da interação somatória de experiências comunitárias regionais.

A partir das entrevistas e documentos normativos, a experiência comunitária é entendida como proposta alternativa, na medida em que vai se desenvolvendo e se ampliando, ultrapassando as fronteiras da educação. Entra no campo da economia, da política e do social. A instituição comunitária educacional não funciona de forma isolada; precisa da parceria de sua comunidade regional. Dessa forma, as parcerias são construídas, de forma quase natural, com as instituições afins, que se concebem como comunitárias. Essa é uma forma de diferenciar uma instituição comunitária e uma mercadológica. As IES comunitárias, a partir de seus dirigentes, entendem exercerem uma função comunitária/social e argumentam a partir daí sua legitimidade.

O Brasil ainda está longe de superar a crise no setor educacional, em especial no ensino superior. As IES comunitárias, embora diferentes em suas experiências, trazem uma nova reflexão para o cenário da educação superior. Essas experiências não devem desencorajar a busca de um modelo público em todos os sentidos. As IES comunitárias podem ser parceiras nessa busca.

A educação deve ser um bem público. As políticas educacionais dos anos 90, especialmente, a colocaram como serviço. Daí a grande expansão do setor privado particular. Se a educação deixa de ser considerada bem público, ela corre o risco de entrar na lógica do mercado. Vai ser mercadoria do conhecimento. A superação do ensino privado particular, em direção a uma instituição que socializa conhecimentos pode ocorrer ao mesmo tempo em que se vislumbra a possibilidade da superação do modelo capitalista neoliberal. A experiência comunitária pode ser um exemplo que nos leva a refletir, embora não a possamos idealizar da forma como hoje se apresenta. Mesmo concebendo sua atuação a partir da idéia da repartição proporcional, como se expressou o administrador da EST, Oldemar Hollmann, as instituições não deixam de ser privadas, apesar de serem consideradas “públicas não-estatais.” Mas, elas o serão só em parte.

Enquanto permanecer na LDB a possibilidade do ensino privado particular, o ensino comunitário estará sendo desafiado pelo mercado e terá de concorrer com a iniciativa privada mercantil, podendo torná-lo bem de consumo para quem dele pode usufruir. Segundo Ahlert (2002, p. 14),

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n.9394/96), obediente a nova ordem internacional neoliberal sob a orientação do Banco Mundial, escancaram-se as portas para um livre estabelecer-se de escolas-empresa, ou seja transformou-se a educação num produto de mercado com o objetivo de gerar lucros a quem nela investir. Esta visão inclusive já se instalou nas políticas educacionais em alguns Estados da Federação, onde ocorreu a terceirização (leia-se privatização da escola pública) e sua conseqüente deterioração qualitativa.

A "deterioração qualitativa", segundo Ahlert, não está vinculada apenas à falta de recursos para serem investidos na rede pública de ensino, pois foi proposital. Foi politicamente pensada na década de 90 como argumento para privatizar o ensino superior. Esta era a opção política do governo FHC, orientado e assessorado pelos organismos internacionais, especialmente UNESCO e Banco Mundial. Nesse sentido, concordamos com o argumento de Gadotti (1991, p. 168), quando diz que a educação é "bem social." A partir desse critério, compete à sociedade impedir que a educação seja considerada bem de consumo ou produto de exploração para o mercado.

É nessa perspectiva que a instituição comunitária pode exercer importante papel na democratização da gestão do ensino superior. Ela pode representar o contraponto da escola particular, mercadológica. Pode também ser um ensaio democrático, na medida em que promove uma gestão participativa e procura incluir, em seu quadro, alunos provindos das

classes baixas, através da concessão de bolsas, com recursos, inclusive, provindos do Estado a título de "filantropia" ou de outras parcerias, como é o caso das instituições da Rede Sinodal.

Por essa e outras razões, a educação no Brasil não pode desconsiderar a atuação da instituição comunitária. A educação básica no Brasil surge comunitária, principalmente por duas razões: a) pela ausência do ensino público nos primórdios da colonização e b) pela opção e ação das igrejas em favor da educação. Por isso, discordamos de quem prega a simples e pura extinção da escola comunitária em nome do "ensino público e gratuito" estatal. Concordamos, porém, que a educação superior não pode ser mercantilizada, considerada prestação de serviço. O futuro da educação comunitária, e da educação como um todo, vai depender da forma de organização da sociedade brasileira. A idéia da partilha tem sido inspiradora para outros segmentos de organização da sociedade, assunto de pesquisa, quem sabe, em outro trabalho.

A educação não se dá num vácuo: está inserida na organização da sociedade, da economia e da política. Por isso, a transformação de uma será a transformação de outra. A educação sozinha não vai conseguir forças para agir numa perspectiva transformadora. Mas, sem ela também não conseguimos vislumbrar uma sociedade transformada numa perspectiva social mais solidária e econômica mais justa.

A educação superior comunitária deve interagir de forma crítica com os demais atores organizados da sociedade. Nesse sentido, o papel que o ensino superior vai desempenhar, depende da participação consciente dos cidadãos, que poderá pressionar o Estado para que educação superior seja, de fato, um bem público. O processo democrático e a organização da sociedade civil, muitas vezes "atalaia dorminhoca" (PAULY, 2001, p. 30) , quando não exerce com consciência a cidadania e permite a corrupção dos governantes, vai ter grande influência num modelo participativo de organização do sistema educacional. A presente reflexão, longe de esgotar o assunto, quer ser um humilde impulso a somar esforços na busca de um modelo educacional mais adequado para a educação superior.

## REFERÊNCIAS

- ALBROW, Martin. Globalização. In: OUTHWAITE, William & BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1996, p. 340 – 341.
- AHLERT, Alvorí. Comunidade Evangélica de Ijuí: 100 anos de história. **Folha Evangélica**. Ijuí: Comunidade Evangélica, n. 1 (1), jan. 1995.
- \_\_\_\_\_. Educação privada e educação comunitária: contribuições para um debate polêmico e necessário. In: **SIMPÓSIO...** Educação privada e educação comunitária: contribuições para um debate polêmico e necessário. São Paulo, 2004: São Paulo: Aste, n. 46, 2004, p. 58-76.
- \_\_\_\_\_. Escola Comunitária: um desafio comunitário. **Revista do Colégio Evangélico Martin Luther**, Marechal Cândido Rondon: Colégio Martin Luther, 2002, p. 14.
- ALTMANN, Walter. **Lutero e Libertação**. São Leopoldo: Sinodal, São Paulo: Ática, 1994.
- ALVES, Giovanni. **O Que é a Mundialização do Capital**. 1999, Capítulo 2. Disponível em <http://globalization.sites.uol.com.br/oquea.htm>. Acessado em 07 de fevereiro de 2007.
- ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2001.
- BAETA NEVES, Clarice E. **Ensino Superior Privado no Rio Grande do Sul**. São Paulo: NUPES/USP, 1995.
- BELLONI, Isaura. A Educação Superior na Nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. Cortez: São Paulo, 1998.
- BENEDETTI, Valdir. **Projeto comunitário agrícola**. Entrevista concedida ao autor. Três de Maio, RS, 26 set. 2005.

BENTO, Cláudio Moreira. **O imigrante alemão e descendentes na história militar do Rio Grande do Sul**. 2005 Disponível em: <[www.resenet.com.br/ahimtb/imigralemao.htm](http://www.resenet.com.br/ahimtb/imigralemao.htm)>. Acesso em: 11 ago. 2005.

BÍBLIA. **Livro de Deuteronômio**. Português. Bíblia Sagrada. Trad. João Ferreira de Almeida. São Paulo: SBB, 1996. Cap. 4, vers. 1.

BÍBLIA. **Livro de 1 Coríntios**. Português. Bíblia Sagrada. Trad. João Ferreira de Almeida. São Paulo: SBB, 1996. Cap. 4, vers. 17.

BÍBLIA. **Livro de Provérbios**. Português. Bíblia Sagrada. Trad. João Ferreira de Almeida. São Paulo: SBB, 1996. Cap. 1, vers. 2-3.

BÍBLIA. **Livro de Provérbios**. Português. Bíblia Sagrada. Trad. João Ferreira de Almeida. São Paulo: SBB, 1996. Cap. 1, vers. 7-8.

BÍBLIA. **Romanos**. Português. Bíblia Sagrada. Trad. João Ferreira de Almeida. São Paulo: SBB, 1996. Cap. 15, vers. 4.

BÍBLIA. **1 Timóteo**. Português. Bíblia Sagrada. Trad. João Ferreira de Almeida. São Paulo: SBB, 1996. Cap. 4, vers. 13.

BÍBLIA. **1 Timóteo**. Português. Bíblia Sagrada. Trad. João Ferreira de Almeida. São Paulo: SBB, 1996. Cap. 5, vers. 17.

BITTAR, Mariluce. **O ensino superior privado no brasil e a formação do segmento das universidades comunitárias**. 2003. Disponível em: <<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/1108T.PDF>>. Acesso em: 09 de nov. 2005.

BRACKEMEIER, Gottfried. A título de introdução. **Revista do CEM**. Ano VII (2), São Leopoldo: Centro de Elaboração de Material, 1985, p. 2-3.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%20E7ao.htm#art212%A75](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%20E7ao.htm#art212%A75)>. Acesso em: 25 set. 2006.

BRASIL. **Presidência da República**. Casa Civil. 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 26 set. 2005.

BRASIL. Presidência da República – Câmara da Reforma de Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. 1995a. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/publi\\_04/COLECAO/PLANDI1.HTM](http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/PLANDI1.HTM)>. Acesso em: 29 set. 2006.

BRASIL. Presidência da República – Câmara da Reforma do Estado. **As Três Formas de Administração Pública**. 1995b. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/publi\\_04/COLECAO/PLANDI1.HTM](http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/PLANDI1.HTM)>. Acesso em: 29 set. 2006.

BRASIL. **Presidência da República**. 1999a. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil/LeisL9790.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/LeisL9790.htm)>. Acesso em: 26 set. 2005.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.790 de 23 de março de 1999**. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. 1999b. Disponível em: <[www.unb.br/ceam/nesp/polrhs/Normas/Lei\\_9790\\_1999.htm](http://www.unb.br/ceam/nesp/polrhs/Normas/Lei_9790_1999.htm)>. Acesso em: 10 set. 2006.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Caderno MARE**, n. 2. Organizações Sociais. 5. ed. Brasília, 1998. Disponível em: <[www.bresserpereira.org.br/documents/MARE/CadernosMare/Caderno2.pdf](http://www.bresserpereira.org.br/documents/MARE/CadernosMare/Caderno2.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2006.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Nova esquerda social-liberal. **Revista de Direito Administrativo**. Rio de Janeiro: Editora Renovar, n. 215. jan./mar. 1999, p. 35-43.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPELLO, Sérgio Amaral. **Legislação do Ensino Superior em 1999: Uma Visão Crítica**. ABMES, 2003. Disponível em: <[www.abmes.org.br](http://www.abmes.org.br)>. Acesso em: 10 de setembro de 2005.

CARAMÃO, Gilberto. A SETREM e a Saúde Regional. In: MUSSKOPF, Egon Hilário. **Sinal Verde para Crescer: Um livro de história e histórias da Sociedade Educacional Três de Maio – SETREM: 1922 – 2002**. Novo Hamburgo, ECHO, 2004.

CASTRO, Maria Helena G. **Evolução do Ensino Superior Graduação 1980 – 1998**. 1999. Disponível em: <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em: 03 nov. 2004.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luis Fernandes. Política Educacional, Mudanças no Mundo do Trabalho e Reforma Curricular dos Cursos de Graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**. 22, n. 75, Campinas: Cedes, ago. 2001.



CHAUÍ, Marilena. **A universidade brasileira sob nova perspectiva**. Conferência de Abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas: ANPED, out. 2003.

COUTINHO, Karyne Dias. Educação como mercadoria: o público e o privado no caso dos Shopping Centers. **Educação e Sociedade**. v. 24, n. 84, Campinas: Cedes, set. 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino Superior no Octênio FHC. **Educação e Sociedade**, v. 1, n. 1, São Paulo: Cortez, Campinas: Cedes, 1978, p. 37 - 57.

DOURADO, Luiz Fernandes. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: FERREIRA, Naura S. C; AGUIAR, Márcia A. da S. (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 281-294.

\_\_\_\_\_. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, Campinas, set. 2002.

DREHER, Martin N. **Igreja e Germanidade**. São Leopoldo: Sinodal; Caxias do Sul, RS: Ed. UCS, 1984a.

\_\_\_\_\_. Os impasses do germanismo: a conquista encetada em 1492/1500 foi de macho contra macho. In: KOCH, Ingelore Starke. (Org.). **Brasil: outro 5000**. Protestantismo e a resistência indígena, negra e popular. São Leopoldo: Sinodal/COMIN/IEPG, 1999, p. 54-74.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Reflexões em torno de Lutero**, v. II, São Leopoldo: Sinodal, 1984b.

DRESSEL, Heinz. A Igreja Evangélica face ao desafio brasileiro. In: FISCHER, Joachim (Org.). **Ensaio Luterano: Dos primórdios aos tempos atuais do luteranismo no Brasil**. São Leopoldo: Sinodal, 1986, p. 113-124.

EQUIPE DO CEM. Educação Popular: proposta para uma discussão confessional. **Revista do CEM**. Ano VII (2), São Leopoldo: Centro de Elaboração de Material, 1985, p. 48-55.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAE. **Um pouco de História**. 2005. Disponível em: <[www.fae.ufmg.br/historia.htm](http://www.fae.ufmg.br/historia.htm)>. Acesso em: 26 jan. 2005.

FISCHER, Joachim (Org.). **Ensaio Luterano: Dos primórdios aos tempos atuais do luteranismo no Brasil**. São Leopoldo: Sinodal, 1986.

FONSECA, Dirce Mendes da. **O Pensamento Privatista em Educação**. Campinas: Papirus, 1992.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.** [online], jan./jun. 1998, v. 24, n. 1 p. 37-69. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 set. 2004.

FRANCO, Renata Guimarães. **Organizações sociais no Brasil: uma análise do conceito de publicização na Reforma do Estado**. 2004. Disponível em: <[www.datavenia.net](http://www.datavenia.net)>. Acesso em: 29 maio 2005.

FRANTZ, Walter. Universidade comunitária uma iniciativa pública não-estatal em construção. **Cadernos UNIJUÍ**. IJUÍ, Ed. UNIJUÍ, 2004.

FREIRE, Paulo. O Papel Educativo das Igrejas na América Latina. **Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p.105-130.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 34. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Uma só Escola Para Todos**. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1991.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. O público e o privado: trajetória e contradições da relação e Estado e educação. **Estado e Educação**. Campinas – SP: Papirus: Cedes; São Paulo: Anped, 1992, p. 55-71.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: Subsídios para o debate. **I e II Conferências de Educação "Neoliberalismo e os Efeitos na Educação" "Educação e Trabalho."** Cascavel: Edunioeste, 1998, p. 27-33.

GERBER, Doris. **O comunitário na formação de professores do Instituto de Educação Superior Ivoti** Entrevista concedida ao autor. Ivoti, RS. 03 abr. 2006

GERMANO, José Wellington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964 – 1985)**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOLDMEYER, Ruben. **A administração comunitário no Instituto de Educação Superior Ivoti**. Entrevista concedida ao autor. Ivoti, RS. 03 abr. 2006.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança Estrutural da Esfera Pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HEIM, Alexandre (Org.). **Comunidade Evangélica de Ijuí – 85 anos (1895-1980)**. Ijuí, RS: Michaelsen & Cia. Ltda., 1980.

HISTÓRIA do Ensino Superior. 2004. Disponível em:  
<[www.universiabrasil.net/materia.jsp?materia=23](http://www.universiabrasil.net/materia.jsp?materia=23)>. Acesso em: 23 fev. 2004.

HISTÓRICO do Instituto Sinodal de Ivoti. 2005. Disponível em:  
<[www.isei.edu.br/paginas.php?acao=historico](http://www.isei.edu.br/paginas.php?acao=historico)>. Acesso em: 20 dez. 2005.

HOCH, Lothar Carlos. Educação evangélica a partir do conceito de vocação. In: IECLB. Conselho de Educação. **Documentos**. São Leopoldo: Departamento de Educação, 2002. (Série Documentos 4).

\_\_\_\_\_. Impulsos da reforma luterana para a atuação da IECLB na área da educação. In: DREHER, Martin N. (Org.). **Reflexões em torno de Lutero**. V. II, São Leopoldo: Sinodal, 1984, p. 107-119.

HOLLMANN, Oldemar. **A concepção e o processamento do comunitário na administração da Escola Superior de Teologia**. Entrevista concedida ao autor. São Leopoldo, RS. 04 abr. 2006.

IECLB – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. **BI – Boletim Informativo n. 185**, 2004.

\_\_\_\_\_ – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Conselho de Educação. **Conselho Escolar**: atribuições e compromissos na administração geral da escola evangélica. São Leopoldo: Departamento de Educação, 1994. (Série Documentos 2).

\_\_\_\_\_ – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Conselho de Educação. **Escola & Qualidade**. São Leopoldo: Departamento de Educação – IECLB, 1994. (Série Documentos 1).

\_\_\_\_\_ – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Departamento de Educação. **Educação e Constituinte**. São Leopoldo, 1986.

\_\_\_\_\_ – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Departamento de Educação. **Livro de Atas da Associação Evangélica de Educação (AEE)**: 1981-1990.

\_\_\_\_\_ – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Departamento de Educação. **Livro de Atas do Conselho de Educação** (1981-1985).

\_\_\_\_\_ – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Departamento de Educação. **Livro de Atas do Conselho de Educação** (1985-1990).

\_\_\_\_\_ – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Departamento de Educação. **Regulamento**. Capítulo 2, art. 8, p. 2. Disponível em: <[www.ieclb.org.br/textos\\_regulamentos.htm](http://www.ieclb.org.br/textos_regulamentos.htm)>. Acesso em: 15 set. 2005.

\_\_\_\_\_ – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Diretrizes de uma política educacional da IECLB. **Boletim Informativo do Conselho Diretor**. Porto Alegre, n. 117, 24 ago. 1990.

\_\_\_\_\_ – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. **Plano de Ação Missionária** – PAMI. 2000, p. 1. Disponível em: <[www.ieclb.org.br](http://www.ieclb.org.br)>. Acesso em: 04 mar. 2006.

\_\_\_\_\_ – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Parecer: 03/87. In: IECLB. Conselho de Educação. **Documentos**. São Leopoldo: Departamento de Educação – IECLB, 2002. (Série Documentos 4).

\_\_\_\_\_ – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. **Protocolo de Intenções**. Publicado em 08 abr. 2002. Disponível em: <[www.ieclb.org.br/downloads/regulamentos/Protocolo%20de%20Intencoes%20ensino%20superior.doc](http://www.ieclb.org.br/downloads/regulamentos/Protocolo%20de%20Intencoes%20ensino%20superior.doc)>. Acesso em: 15 set. 2005.

\_\_\_\_\_ – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. **Relatório do Pastor Presidente ao XIV Concílio Geral Ordinário da IECLB**. Marechal Cândido Rondon, PR, out. de 1984.

\_\_\_\_\_ – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. **Relatório do Pastor Presidente ao XVIII Concílio Geral Ordinário da IECLB**. Pelotas, RS, out. de 1992.

\_\_\_\_\_ – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. **Relatório do Pastor Presidente ao XV Concílio Geral Ordinário da IECLB**. Rio de Janeiro, RJ, out. de 1986.

\_\_\_\_\_ – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. **Relatório do Pastor Presidente ao XVII Concílio Geral Ordinário da IECLB**. Três de Maio, RS, out. de 1990.

\_\_\_\_\_ – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. **Relatório do Pastor Presidente ao XX Concílio Geral Ordinário da IECLB**. Toledo, PR, out. 1996.

\_\_\_\_\_ – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. **Relatório do Pastor Presidente ao XXI Concílio Geral Ordinário da IECLB**. Rodeio, SC, out. de 1998.

IECLB – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. PRÓ-EDUC. 2000. Disponível em: <[www.ieclb.org.br/formacao\\_pro\\_educ.htm](http://www.ieclb.org.br/formacao_pro_educ.htm)>. Acesso em: 17 abr. 2006.

INSTITUIÇÃO SINODAL DE ASSISTÊNCIA, EDUCAÇÃO E CULTURA. **Balço Social 2005**. São Leopoldo: Sinodal, 2005.

JAMIL CURY, Carlos Roberto et al. **Escola Pública, Escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

JAN Comenius (Jan Amós Komensky). 2004. Disponível em: <[www.conteudoescola.com.br/site/content/view/85/39/](http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/85/39/)>. Acesso em: 20 fev. 2006.

JUNG, Sílvio. **A compreensão do comunitário na Rede Sinodal**. Entrevista concedida ao autor. São Leopoldo, RS. 30 nov. 2004.

KEIM, Ernesto Jacob. Lutero e a educação, um desafio às escolas confessionais. **Novo Olhar**. São Leopoldo: Sinodal, n. 4, 2004, p. 6-7.

KELLER, Vilmar. Novas perspectivas na educação. **Presença Luterana**. São Leopoldo: Sinodal, 1970, p. 55-58.

KLUG, João. Confessionalidade e etnicidade em Santa Catarina. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis: Editora da UFSC, v. 1, n. 1, jan. 1982, p. 111-127.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, ANPED, p. 159-176. 2000.

KREUTZ, Lúcio; RAMBO, Arthur B. Germanismo pedagógico no Rio Grande do Sul: perspectivas de pesquisa. **Estudos Leopoldenses**, v. 30, n. 137. São Leopoldo: UNISINOS, 1994, p. 79-92.

LEONHARD, Seno. Perfil da Instituição. **SETREM, Relatório Social 2004**, Três de Maio: Ed. SETREM, 2004.

LERMEN, Tito Lívio. **Síntese histórica do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano – Bom Jesus/IELUSC**. 2005. Disponível em: <www.ielusc.br>. Acesso em: 27 jun. 2005.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **O ensino superior no Brasil entre o público e o privado**. 26<sup>a</sup> ANPED, 2003. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 06 set. 2004.

\_\_\_\_\_. Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo. **GT: Política de Educação Superior**. n.11. 2002. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 06 set. 2004.

LINDBERG, Carter. **Reformas na Europa**. São Leopoldo: Sinodal, 2001.

LUNA, Sérgio Vasconcelos. A revisão da literatura como parte integrante do processo de formulação do problema. In: LUNA, Sérgio Vasconcelos. **Planejamento de Pesquisa – uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.

LUTERO, Martim. Uma prédica para que se mandem os filhos à escola. **Comissão Interluterana de Literatura**. Obras Seleccionadas, v. 5. São Leopoldo: CIL/Sinodal, Porto Alegre: Concórdia, 1995, p. 326-363.

MAGEDANZ, Flávio. **O Comunitário na Sociedade Educacional Três de Maio – SETREM**. Entrevista concedida ao autor. Três de Maio, RS. 26 set. 2005.

MALSCHIZTKY, Harald. **O Serviço comunitário na administração de Bolsas de Estudo na Rede Sinodal**. Entrevista concedida ao autor. São Leopoldo, RS. 04 abr. 2006.

MANIFESTO de Curitiba (O). In: WEINGÄRTNER, Lindolfo. **A responsabilidade pública dos cristãos exemplificada no Manifesto de Curitiba**. Blumenau, SC: Editora Otto Kuhr, 2001.

MARQUES, José Luiz. Lei 5540/68, **Da Reforma Universitária dos Anos 90 e de seus Impactos na Formação do Professor**. 2003. Disponível em: <www.unopec.com.br/revistaintellectus/Arquivos/Jul\_Dez\_03/PDF/ZeLuiz.pdf#search=%21ei%205540%22>. Acesso em: 25 set. 2006.

MARSHALL, Howard I. **Atos Introdução e Comentário**. São Paulo: Vida Nova/Mundo Cristão. 1985.

MARTIN, Hardy Elmiro. **Santa Cruz do Sul: de colônia a freguesia, 1849-1859.** Santa Cruz do Sul, RS: Associação Pró-Ensino em Santa Cruz do Sul, 1979. (Coleção História de Santa Cruz do Sul, 2).

MARTINS, Paul Haus. **O certificado de fins filantrópicos.** 2006. Disponível em: <[www.portaltributario.com.br/artigos/certificadofinsfilantropicos.htm](http://www.portaltributario.com.br/artigos/certificadofinsfilantropicos.htm)>. Acesso em: 01 ago. 2005.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A Universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** Maio/ago., n. 014, São Paulo: ANPED, p. 131-150, 2000.

MUSSKOPF, Egon Hilário. **Sinal Verde para Crescer: Um livro de história e histórias da Sociedade Educacional Três de Maio – SETREM: 1922-2002.** Novo Hamburgo: ECHO, 2004.

NEGRÃO, João José. **Para conhecer o Neoliberalismo.** Publisher Brasil, 1998. Disponível em: <[www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/consenso.html](http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/consenso.html)>. Acesso em: 20 set. 2006.

NOVUM TESTAMENTUM GRAECE. NESTLE, Eberhardt e ALAND, Kurt (Org.). Stuttgart, Deutsche Bibelstiftung, 1979.

O EVANGELHO e nós. **Revista acadêmica da Escola Superior de Teologia.** Estudos Teológicos. Ano 18 (2), São Leopoldo: Faculdade de Teologia, 1978, p. 50-63.

PAGOTTI, Antônio Wilson; PAGOTTI, Sueli Assis de Godoy. **O ensino superior no Brasil entre o público e o privado.** 26. ANPED. 2003. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 20 fev. 2005.

PAULY, Evaldo Luis. Teologia da Cruz como novo paradigma para a relação "fé e política": tentativa de fundamentação ética da democracia brasileira. **Estudos Teológicos**, v. 41, n. 1, São Leopoldo: EST, mar. 2001, p. 19-36.

PARTICIPAÇÃO da IECLB no Ensino de 3º Grau, Parecer: 01/87. In: IECLB – Departamento de Educação. **Documentos.** São Leopoldo, RS, 2002, p. 21-26.

PEIXOTO, Anamaria Casasanta. **Educação no Brasil: anos 20.** São Paulo: Loyola, 1983.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle / Luiz Carlos Bresser Pereira.** Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. 1997. 58 p. (Cadernos MARE da reforma do estado; v. 1).

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.  
Disponível em: <[www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb03.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb03.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2006.

PRIEN, Hans Jürgen. **Formação da Igreja Evangélica no Brasil**: das comunidades teuto-  
evangélicas de imigrantes até a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. São  
Leopoldo, RS: Sinodal; Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

RAMALHO, Jether Pereira. **Prática Educativa e Sociedade** – um estudo de Sociologia da  
Educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

REDE Sinodal de Educação – as escolas da IECLB. **Jornal Evangélico Luterano**. 31(660),  
Porto Alegre: IECLB, out./2002, p. 24. Edição Especial.

RENK, Valquiria Elita. Educação de Imigrantes Alemães em Curitiba. **Revista Diálogo  
Educativo**, Curitiba, v. 5, n. 14, p. 101-111, jan./abr. 2005.

REDE SINODAL. Documento final. XVI Congresso Nacional de Professores da Escola  
Evangélica. In: **IECLB. Departamento de Educação**. Educação e Constituinte. São  
Leopoldo: Sinodal, 1986, p. 16-20.

RESENDE, Tomás de Aquino. **Imunidade Tributária e Isenções de Impostos**.  
2006. Disponível em: <[www.rits.org.br/legislacao\\_teste/lg\\_testes/lg\\_mat01\\_atual\\_](http://www.rits.org.br/legislacao_teste/lg_testes/lg_mat01_atual_imunidade_tributaria.cfm)  
[imunidade\\_tributaria.cfm](http://www.rits.org.br/legislacao_teste/lg_testes/lg_mat01_atual_imunidade_tributaria.cfm)>. Acesso em: 13 nov. 2005.

RIBEIRO, Maria Luiza. **História da educação brasileira** – a organização escolar. São Paulo:  
Cortez, 1979.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930 -1973)**. 5. ed.  
Petrópolis: Vozes 1984.

SÄNGER, R. Problemas da educação brasileira. **Estudos Teológicos** – Studien und Berichte,  
n. 1, São Leopoldo: Comissão Teológica do Sínodo Riograndense, jan.-mar. 1950, p. 30-33.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI**: Para uma reforma  
democrática e emancipatória da Universidade. 2004. Disponível em:  
<[www.profes.org.br/w3/arquivoNoticia/193/118](http://www.profes.org.br/w3/arquivoNoticia/193/118)>. Acesso em: 15 ago. 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da  
experiência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.



SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

SANTOS LEITE, Marco Antônio. **O Terceiro Setor e as organizações da Sociedade Civil de Interesse Público**. 2003. Disponível em: <[www.almg.gov.br/bancoconhecimento/tecnico/TerSet.pdf](http://www.almg.gov.br/bancoconhecimento/tecnico/TerSet.pdf)>. Acesso em: 13 nov. 2005.

SCHÜTZ, Werner G. K. **A caminhada de um século (1900-2000)**. Carazinho, RS: Obra do Autor, 2000.

SETREM. **Relatório Social 2004**. Programa de Inclusão Digital. Três de Maio: Ed. SETREM, 2004.

SHORE, Cris. Comunidade. In: OUTHWAIRE, William & BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Social do XX**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1996, p. 115 – 117.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil Reforma do Estado e Mudanças na produção**. 2. ed. ver. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: UFS-IFAN, 2001.

SOCIEDADE GERMANIA. **Fundação**. 2006. Disponível em: <[www.sociedadegermania-poa.com.br/framehistoricofundacao.htm](http://www.sociedadegermania-poa.com.br/framehistoricofundacao.htm)>. Acesso em: 30 mar. 2006.

STRECK, Danilo R. Igreja e escola: Reflexão sobre as bases teológicas do envolvimento da igreja na educação formal. **Estudos Teológicos**. São Leopoldo: EST, ano 32, n. 1, p. 54-67, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação e Igrejas no Brasil**. São Leopoldo: CELADEC/IEPG; São Bernardo do Campo: Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Ciências da Religião, 1995.

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

\_\_\_\_\_. **Ensino Religioso com adolescentes em escolas confessionais luteranas da IECLB**. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2000.

TAYLOR, William Carey. **Dicionário do Novo Testamento Grego**. 7. ed. Rio de Janeiro: JUERP, 1983.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 109-136.

TREVISOL, Joviles Vítório. A dialética da globalização e sua multidimensionalidade. In: TREVISOL, Joviles Vítório. **Tecendo a sociedade civil global e ampliando a esfera pública**. 2000, 352 f. (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. Cap. 1.

TRINDADE, Hélió. Universidade em perspectiva. **Revista Brasileira da Educação**. São Paulo: ANPED, 10, 1999, p. 5-15.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Entrevista semi-estruturada como técnica de coleta de informações. In: TRIVIÑOS, Augusto NS. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Editora Atlas AS, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ. **A UFRJ – História**. 2004. Disponível em: <[www.ufrj.br/institucional/ahistoria/home.php](http://www.ufrj.br/institucional/ahistoria/home.php)>. Acesso em: 23 fev. 2004.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP. **A USP Hoje**. 2000. Disponível em: <[www2.usp.br/portugues/ausp/sobreausp//index.html](http://www2.usp.br/portugues/ausp/sobreausp//index.html)>. Acesso em: 14 fev. 2004.

VANNUCCHI, Aldo. **Universidade Comunitária: O que é e como funciona**. Disponível em: <[www.abruc.org.br](http://www.abruc.org.br)>. Acesso em: 23 nov. 2004.

VELLOSO, Jacques; MELLO, Guiomar Namó de, et al. **Estado e Educação**. Campinas, SP: Papirus: Cedes; São Paulo: Anped, 1992.

VELLOSO, Verônica Pimenta; AREAS, João Braga. Curso de Medicina e Cirurgia da Universidade do Paraná. 2005. Disponível em: <<http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/P/verbetes/facmedcirpr.htm>>. Acesso em: 26 jan. 2005.

VOLKMANN, Martin. **O Comunitário na formação teológica da Escola Superior de Teologia**. Entrevista concedida ao autor. **São Leopoldo, RS**. 04 abr. 2006.

WACHS, Manfredo Carlos. Teologia e pedagogia num pensar conjunto. **Estudos Leopoldenses**. São Leopoldo, v. 2, n. 3, p. 129-137, 1998.

WEINGÄRTNER, Lindolfo. **A responsabilidade pública dos cristãos exemplificada no Manifesto de Curitiba**. Blumenau, SC: Editora Otto Kuhr, 2001.

WIKIPÉDIA ENCICLOPÉDIA LIVRE. **Ferdinand Tönnies**. 2007. Disponível em [http://pt.wikipedia.org/wiki/Ferdinand\\_T%C3%B6nnies](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ferdinand_T%C3%B6nnies), acessado em 07 de fevereiro de 2007.

APÊNDICE

## APÊNDICE A – Roteiro para entrevistas

Por que e como surgiu a Rede Sinodal de Educação?

- 1) A Rede Sinodal de Educação é uma rede (instituição) comunitária. Por quê?
- 2) A instituição se autodenomina “comunitária”, a qual comunidade se faz referência?
- 3) Como é concebida a relação entre a comunidade de referência e a instituição?
- 4) Pelos documentos normativos da Rede Sinodal, toda instituição a ela filiada deve ter vínculos com a comunidade eclesial local. Como se dão esses vínculos?
- 5) Qual a razão da instituição optar pelo ensino superior apenas recentemente? Qual a relevância das políticas educacionais nessa opção?
- 6) Em que difere o ensino oferecido pela Rede Sinodal daquele oferecido por uma instituição particular privada?
- 7) O que diferencia, precisamente, em termos de atuação das instituições da Rede Sinodal, uma instituição comunitária e uma particular?
- 8) Com o crescimento do ensino superior nos últimos anos e a decorrente concorrência, a Rede Sinodal não se viu obrigada a abrir mão de seu caráter comunitário, tornando-se assim mais mercadológica?
- 9) O conceito comunitário não vem se perdendo ao longo dos anos?
- 10) Como aparece, na divulgação de instituição, o caráter comunitário?
- 11) Como a instituição mantém a dimensão comunitária em relação ao mercado educacional (criação de cursos, e projetos voltados ao desenvolvimento da comunidade)?
- 12) Há estudantes com bolsas de estudo? Qual o montante (em reais) de bolsas de estudos são repassados como filantropia? Quais os critérios para a concessão de bolsas e de onde vem os recursos? Além da filantropia há outros fundos que são convertidos em forma de bolsas para os estudantes?
- 13) A Rede Sinodal recebe auxílio de outras fundações ou da própria Igreja (USA, Alemanha, etc.) para manter sua ação educacional no Brasil?
- 14) Há projetos ou parcerias com o poder público?

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)