

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

JORGE CARVALHO GONÇALVES

A GESTÃO ESCOLAR FRENTE AO DESAFIO EM OFERTAR O COMPONENTE
CURRICULAR ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA

Faculdade Unida de Vitória

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória - 25/06/2018.

VITÓRIA
2018

JORGE CARVALHO GONÇALVES

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória - 25/06/2018.



A GESTÃO ESCOLAR FRENTE AO DESAFIO EM OFERTAR O COMPONENTE
CURRICULAR ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA

Faculdade Unida de Vitória

Trabalho Final de Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestre em Ciências das Religiões
Faculdade Unida de Vitória
Programa de Pós-Graduação
Linha de pesquisa: Religião e Esfera Pública

Orientador: Dr. José Mário Gonçalves

Vitória - ES
2018

Gonçalves, Jorge Carvalho

A gestão escolar frente ao desafio em ofertar o componente curricular
Ensino Religioso na escola pública / Jorge Carvalho Gonçalves. -Vitória:
UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2018.

ix, f. 144; 31 cm.

Orientador: José Mário Gonçalves

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2018.

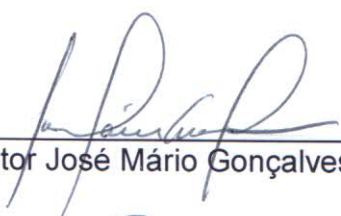
Referências bibliográficas: f. 136-144.

1. Ciência da religião. 2. Religião e esfera pública. 3. Gestão escolar.
4. Ensino Religioso. 5. Educação. 6. Ensino Religioso e escola pública.
7. Currículo do Ensino Religioso. - Tese. I. José Mário Gonçalves.
II. Faculdade Unida de Vitória, 2018. III. Título.

JORGE CARVALHO GONÇALVES

A GESTÃO ESCOLAR FRENTE AO DESAFIO EM OFERTAR O COMPONENTE CURRICULAR ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências das Religiões no Programa de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória.


Doutor José Mário Gonçalves – UNIDA (presidente)


Doutor Julio Cezar de Paula Brotto – UNIDA


Drnda. Eliane Maura Littig Milhomem de Freitas – CONERES

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha esposa Edna, aos meus filhos Gabriel e Giovana e aos meus queridos pais, Antônio Gonçalves da Silva e Maria do Socorro Carvalho Gonçalves, meus maiores incentivadores.



AGRADECIMENTOS

A Deus.

Aos meus pais.

Aos meus irmãos.

A minha querida esposa que sempre esteve próxima em todas as horas de preocupações e angústias, que soube entender e compreender às minhas ausências no decorrer do curso.

Ao meu orientador Prof. Doutor José Mario Gonçalves.



RESUMO

A presente pesquisa possui como objeto de estudo a relação entre gestão escolar e o Ensino Religioso, com o presente desafio em tecer considerações sobre o papel da gestão escolar em ofertar o Ensino Religioso na escola pública. Constituiu-se como objetivo da pesquisa, promover um estudo teórico sobre a gestão escolar e o processo de apropriação da coordenação pedagógica, proporcionando o entendimento sobre a importância do diálogo entre a gestão e o docente para a oferta do Ensino Religioso nas escolas públicas. O estudo buscou apresentar reflexões sobre a temática, mostrando que a gestão escolar está diretamente relacionada aos problemas enfrentados pelo Ensino Religioso no contexto educacional, como a prática confessional e proselitista no ensino e a ausência de uma política em prol da diversidade religiosa. Dessa forma, levantou-se o seguinte questionamento para o desenvolvimento da pesquisa: de que maneira a gestão escolar poderia contribuir para que o Ensino Religioso pudesse ser ofertado na escola pública? Para responder a esse questionamento, a pesquisa foi estruturada em quatro eixos temáticos. Educação e ensino, Ensino Religioso, gestão escolar e currículo. Baseado nesses eixos, montou-se uma estrutura teórica-metodológica embasada nas teorias de Paulo Freire, Dermeval Saviani, Heloisa Luck, José Carlos Libâneo, Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, João Décio Passos e Antônio Flávio Moreira. A pesquisa foi organizada em três capítulos. No primeiro discutiu-se a educação e o ensino, exibindo seus conceitos de maneira que se pudesse explicar a importância fundamental do Ensino Religioso como ramo específico da educação, apresentar as concepções de Ensino Religioso, oferecendo os conceitos de religião, religiosidade, espiritualidade e Ensino Religioso, bem como um breve histórico da religião e do Ensino Religioso dentro do contexto educacional mundial e brasileiro. Procurou-se mostrar também a função da escola e sua concepção social e transformadora, sua evolução no Brasil, e por meio da relação conceitual entre educação e escola, mostrar que o Ensino Religioso pode ser ofertado nas escolas públicas brasileiras, porquanto tem sua função educativa. No segundo capítulo, fez-se uma trajetória da gestão escolar no Brasil, seus principais conceitos e definições e um pouco sobre seu processo histórico, além de apresentar a gestão democrática no contexto escolar e a escola como organização naturalmente democrática. Neste mesmo capítulo debateu-se o currículo, seu contexto histórico e suas teorias para compreender-se como estruturá-lo e entender que o currículo ultrapassa o conjunto de disciplinas escolares para diplomar um aluno. No terceiro capítulo, analisou-se a gestão pedagógica dentro da escola e o papel primordial do gestor como líder. Procurou-se também apresentar a coordenação como o espaço apropriado para o debate e o diálogo docente onde o coordenador seria o intermediário entre o saber e o fazer docente na disciplina de Ensino Religioso, a implementação do componente curricular Ensino Religioso no contexto escolar, determinando definitivamente sua identidade no contexto educacional. A metodologia utilizada para desenvolver o estudo foi a pesquisa bibliográfica. Conclui-se então com a pesquisa que a oferta do Ensino Religioso na escola pública dependeria de uma boa gestão escolar, fazendo cumprir, principalmente, o direito de todos dentro da escola e a legislação.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Ensino Religioso. Educação. Ensino. Currículo.

ABSTRACT

This research studies the relation between school management and religious education and the challenge regarding about the role of school management offering religious education in public schools. The aim of this research was to promote the theoretical study about the school management and the process of pedagogical coordination appropriation to understand the dialogue importance between management and teachers to offer religious education in public schools. The study targeted to present reflections about the theme, showing that the school management is directly related to the problems religious education faces at the educational context, as the confessional and proselytize teaching practice and the absence of educational politics in favor of religious diversity. Therefore, the research problem is in what way the school management could contribute to offer religious education in public schools? Though, to answer this question the research was structured on four thematic bases – Education and teaching, Religious education, School management and Curriculum. Based on these thematic bases the theories of Paulo Freire, Dermeval Saviani, Heloisa Luck, José Carlos Libâneo, Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, João Décio Passos and Antônio Flávio Moreira are the theoretical methodology of this research. The research has three chapters; the first chapter discussed the Education and teaching, approaching their concepts in a way that it could explain the religious education fundamental importance as a specific subject, it showed the religious education concepts, bringing the concepts of religion, religiosity, spirituality an religious education, as well as a brief historical of religion and religious education inside educational context in the world and in Brazil. Thus, it showed too the school function and its social and transformational concept and its evolution in Brazil and by the conceptual relation between education and school shows that religious education can be offered in Brazilian public schools as it has a educational function. At the second chapter, it was the Brazilian school management path with its mainly concepts, definitions and the historical process besides presenting the democratically school management in its context and the school as a natural democratic organization. At this chapter, it was discussed curriculum, its historical context and theories to understand how to structure it and to realize that curriculum goes beyond the set of school subjects to graduate a student. At the third chapter, it was analyzed the pedagogical management inside the school and the fundamental role of manager as a leader as well as the pedagogical coordination as a space for teachers debate and dialogue where the coordinator would be the agent between knowledge and educational practice at the religious education subject, the introduction of religious education on the scholar context and to determine definitively its identity. The methodology applied to develop this study was the bibliographic research. Finally, the conclusion of this research is that religious education at public school depends on a good school management mainly to accomplish the rights of all inside of school and legislation.

Keywords: School Management. Religious Education. Education. Teaching. Curriculum

LISTA DE ABREVIATURAS

AE	Administração Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação
DF	Distrito Federal
ENER	Encontro Nacional de Ensino Religioso
ER	Ensino Religioso
FONAPER	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNER	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 A DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO NO CENÁRIO ESCOLAR ATUAL.....	17
1.1 Educação e ensino: caminho para entender o Ensino Religioso na escola pública.....	17
1.2 As concepções de Ensino Religioso no contexto educacional brasileiro	25
1.3 A disciplina de Ensino Religioso: cenário atual.....	35
1.4 Escola pública: ambiente apropriado para o Ensino Religioso?.....	47
2 GESTÃO ESCOLAR: ESPAÇO DE DESAFIO E DIÁLOGO NO INTERIOR DA ESCOLA PÚBLICA	54
2.1 Administração escolar: trajetória, epistemologias e etimologias	54
2.2 A contextualização da gestão democrática no contexto escolar.....	63
2.3 Escola: organização democrática.....	72
2.4 Compreendendo a gestão curricular: teorias e estruturação	82
3 GESTÃO ESCOLAR FRENTE AO DESAFIO DA OFERTA DO ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA	94
3.1 A gestão escolar e liderança: o papel do diretor como mediador no diálogo para a oferta do Ensino Religioso na escola pública	94
3.2 O Ensino Religioso como área do conhecimento.....	102
3.3 Gestão pedagógica: a coordenação como espaço de mediação para a prática docente na disciplina de Ensino Religioso nas escolas públicas	109
3.4 Ofertar o Ensino Religioso na escola pública é uma questão de gestão.....	117
CONCLUSÃO.....	128
REFERÊNCIAS	132

INTRODUÇÃO

Discorrer sobre educação atualmente é um desafio enorme. Envolvido diretamente com a educação e tendo vivenciado a experiência em administrar duas escolas de educação básica no Distrito Federal (DF) como diretor, bem como na área de supervisor pedagógico e coordenador pedagógico, acredita-se que toda experiência gera conhecimento e o presente estudo proporcionará novos saberes com um novo olhar sobre a gestão educacional, promovendo mais reflexões sobre o tema e novas pesquisas.

Dessa forma, estudar o componente curricular Ensino Religioso (ER)¹ no ponto de vista da gestão escolar e a gestão pedagógica como responsável em supervisionar e acompanhar o desenvolvimento desse componente curricular nas práticas pedagógicas, foi a motivação para o desenvolvimento da pesquisa. Além disso, outro propósito seria refletir sobre a relação dialógica entre gestão administrativa e pedagógica, pois juntas teriam o desafio em cuidar da gestão escolar e seus elementos diretos no processo ensino e aprendizagem do aluno, como os componentes do currículo escolar. Outra finalidade é promover reflexões sobre o tema, tentando mostrar que a gestão escolar está diretamente ligada aos problemas enfrentados com o componente curricular ER no contexto educacional, indo desde a elaboração do projeto político e pedagógico da escola (PPP) até a prática pedagógica do professor de ER em sala de aula. Ademais, buscar-se-á o entendimento sobre o porquê de muitos estudiosos da educação indagarem se faz sentido ofertar o ER nas escolas públicas.

Faz-se importante salientar que o ER está inserido no contexto educacional formalmente e de maneira sistemática pela Lei que rege a educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN). A LDBEN ampara os docentes na medida em que regulamenta dois espaços para o trabalho docente, sendo um para regência e outro para atividades como: “[...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação”². Este último espaço, denominado de coordenação pedagógica, prima por um momento de diálogo entre docente e gestão escolar, entrando em cena além do supervisor pedagógico, o coordenador pedagógico e o diretor da escola.

Esse espaço destinado aos estudos e planejamento do docente está sendo usado de maneira inadequada pela escola, deixando lacunas, o que induz o professor a promover seu

¹ A abreviatura ER, referente a discriminação do termo Ensino Religioso, será usada por toda a pesquisa.

² BRASIL. Câmara dos Deputados. *Lei de Diretrizes e Bases da educação*: LDB. Lei 9.394 de 1996. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados. 2016. p. 21.

trabalho em sala de aula com seus saberes próprios e muitas vezes fugindo das orientações curriculares de ensino para o desenvolvimento das atividades docentes.

Se em geral, não existe uma apropriação desse espaço deixando o educador trabalhar sem uma orientação pedagógica em todos os componentes curriculares, a nossa preocupação se faz maior na disciplina de ER, uma vez que o proselitismo, a ausência de um diálogo em favor da diversidade e o *bullying* religioso é fato dentro das escolas públicas.

O pesquisador relembrando da sua experiência em gestão escolar no DF, percebeu que há um debate melindroso dentro das escolas sobre o ER. O fato pode estar relacionado ao que uma parte do mundo acadêmico discute sobre o tema, pois muitos pesquisadores são contrários à oferta do componente curricular ER nas escolas públicas, refletindo isso dentro das escolas. Entre os estudiosos que são contrários à oferta do ER está Fernanda Salla, que em seu artigo na revista *Nova Escola* indaga se a oferta de ER tem sentido e ela afirma que não, apresentando motivos para que não haja a oferta.³ Outros estudos debatem sobre o ER no contexto escolar e seus desafios, inclusive muitos deles veem esse componente curricular como um problema para a escola e um gerador de polêmica, como afirma Cury.⁴ Podemos citar também Roselli Fischmann, em entrevista a revista *Nova Escola*, ao afirmar que “[...] escola pública não é lugar de religião”⁵.

A respeito de tal situação chegamos a pensar sobre o papel da gestão escolar e sua função pedagógica no contexto educacional referente à oferta do ER na escola pública. Devido a essa situação, chegamos a pergunta-problema: de que maneira a gestão escolar poderia contribuir para que a disciplina ER pudesse ser ofertada nas escolas públicas?

Corroborando com Heloísa Lück, alguns problemas enfrentados na educação, inclusive os altos índices de repetência e evasão escolar são por conta da ausência de um referencial, organização e orientações adequadas no processo educativo dentro das escolas, detectados por ela como deficiências de gestão. Além disso, ela vai mais além, dizendo que é algo do senso comum, pensar que os problemas de ensino estão relacionados à “natureza didática” e não à gestão pedagógica, sendo que na realidade, é muito mais de gestão do que do processo didático.⁶

³ SALLA, Fernanda. Ensino Religioso e Escola Pública: Uma Relação Delicada. *Nova Escola*. São Paulo. maio 2013. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/conteudo/74/ensino-religioso-e-escola-publica-uma-relacao-delicada>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

⁴ CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. n. 27, Set/Out/Nov/Dez. p. 183-213, 2004.

⁵ POLATO, Amanda. Roselli Fischmann: Escola pública não é lugar de religião. *Nova Escola*. Gestão escolar. São Paulo. out./nov. 2009. Disponível em: <<http://gestaoescolar.org.br/politicas-publicas/acordo-ensino-religioso-504521.shtml>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

⁶ LUCK, Heloísa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 25.

A pesquisa objetiva promover um estudo teórico sobre a gestão escolar e o processo de apropriação da coordenação pedagógica proporcionando o entendimento sobre a importância do diálogo entre gestão e o docente frente aos desafios da oferta da disciplina de ER nas escolas públicas. Mais além, para melhor explicitar sobre o tema, o estudo também buscará: identificar a gestão escolar como centro nas discussões do processo educativo da escola; analisar a disciplina de ER como uma área de conhecimento integrado no currículo escolar; compreender a gestão escolar como mediadora no processo de discussões pedagógicas no espaço da coordenação; apresentar a importância da disciplina de ER para os novos pressupostos da educação e contribuir com teorias da educação que possam ajudar na reflexão sobre a oferta do ER nas escolas públicas.

Para cumprir os objetivos propostos pela pesquisa, será necessário entender que a educação hoje está pautada em uma vivência democrática-participativa, centrada em eixos norteadores como a diversidade cultural, sendo também e inclusive, assunto obrigatório nas escolas públicas. A cultura é conquista de um povo e está inserida em nosso cotidiano sendo entendida como “o conjunto de atividades e modo de agir, costumes, religiões e instruções de um povo [...] e é notada pelo fato de existirem várias linguagens, tradições, etnias e valores”⁷. Se a educação é pensada como processo democrático e supõe um ato transformador na sociedade, o ER estaria perfeitamente inserido no contexto escolar, uma vez já ser consenso na educação que o aluno precisa de saberes que possam ajudá-lo em seu desenvolvimento integral e os novos pressupostos do ER vence essa expectativa.⁸ Outro aspecto é entender que o ER faz parte do programa curricular nacional bem como nos currículos estaduais, como disciplina e área de conhecimento, com conteúdos próprios e metodologias específicas.

Assim sendo, desenvolver os estudos sobre a temática seria uma forma de buscar mais possibilidades de entendimento sobre essa realidade e qual seria a postura ideal na educação para que o ER possa ser ofertado sem discriminação, respeitando a diversidade, a cultura religiosa e sem proselitismo e, sobretudo, repensar uma gestão mais presente nos debates escolares, de maneira que a gestão administrativa não se sobressaia, ou seja, não seja mais importante do que a gestão pedagógica.

⁷ NASCIMENTO, Juliana Sena do; SILVA, Ericka Firmino da. O olhar da gestão escolar sobre a diversidade: uma articulação entre estágio curricular e projeto político pedagógico. In: VI COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE. 2012, São Cristóvão. *Colóquio Internacional*. São Cristóvão - SE. 2012. p. 1-13.

⁸ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 7.

O estudo também pretende abordar a gestão escolar e o trabalho da gestão pedagógica como fatores primordiais dentro da escola para que haja o diálogo entre os atores que encenam o cotidiano escolar. Entender os motivos por que o componente curricular ER não é bem visto dentro do contexto escolar, pode ser algo já martelado no meio acadêmico, entretanto não se esgotou por completo. Todavia, repensar esse processo educativo com o olhar da gestão com foco pedagógico poderia trazer novos saberes.

Assim, a proposta para o estudo é desenvolver uma pesquisa bibliográfica, na qual todo levantamento bibliográfico sobre o tema estudado irá proporcionar ao pesquisador uma possível solução para o problema da pesquisa. Esse levantamento feito pelo estudo possui o objetivo de analisar e conhecer as contribuições científicas e culturais existentes no meio acadêmico referentes ao tema da pesquisa.

Pensando na maneira de como a gestão escolar poderia contribuir no processo de diálogo entre o saber e o fazer pedagógico na disciplina de ER, buscou-se ancorar-se em quatro eixos temáticos: Educação e ensino, gestão escolar, ER e currículo. Para esses eixos, a pesquisa terá como referencial teórico a pedagogia histórico-crítica. Assim, baseado nessa proposta, na visão de Saviani, “a educação é uma atividade mediadora no seio da prática social”⁹. Para ele, em relação a prática pedagógica, a ação educativa deve “articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade, [...] na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza do trabalho pedagógico”¹⁰. Para Saviani, a escola deve dar condição para as novas gerações terem contato com “[...] o mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico”¹¹. Já para Paulo Freire, a educação é transformadora, envolvente, que ajuda o aluno a se tornar um sujeito crítico, pensante. “Para isto, precisa ter conhecimento do mundo e analisá-lo criticamente”¹². Freire, em sua prática educativo-crítica, comenta que ensinar abrange o entendimento de que a educação é uma forma de intervenção no mundo.¹³ Ensinar para ele não é transferir conhecimento, mas “[...] estar aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições, ser crítico e inquiridor”¹⁴. Educação, para Freire, é um processo permanente, inacabado, pois para ele “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação

⁹ SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 41. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 66.

¹⁰ SAVIANI, 2009, p. 71.

¹¹ SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórica-Crítica: primeiras aproximações*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 89.

¹² VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires. *Conceitos de educação em Paulo Freire*. Petrópolis: Vozes: São Paulo: Mack Pesquisa, 2006. p. 88.

¹³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996. p. 110.

¹⁴ FREIRE, 1996, p. 52.

como processo permanente. [...] Não foi a educação que fez homens e mulheres educáveis, mas a consciência de inconclusão é que gerou sua educabilidade”¹⁵.

Em relação à gestão escolar, para a pesquisa, ela é norteadora pelos princípios da gestão democrática e pela participação “consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento”¹⁶ da escola. Seguindo os passos de Luck, o conceito de gestão escolar compreende “[...] a articulação dinâmica do conjunto de atuações como prática social que ocorre em uma unidade ou conjunto de unidades de trabalho, que passa a ser o enfoque orientador da ação organizadora e orientadora do ensino”¹⁷. Em uma concepção democrático-participativo, a gestão para Libâneo, “baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. [...] Nessa concepção, argumenta-se em favor da necessidade de se combinar a ênfase nas relações humanas e na participação nas decisões”¹⁸.

Quanto ao ER, é imperioso entender que ele é um componente curricular e por isso deve ser encarado como as demais disciplinas ofertadas na grade curricular da escola. Para a pesquisa, deve-se apreender que o ER não adere ao modelo da profissionalidade e nem corrobora com uma prática proselitista. Segundo Passos, o ER deve ser compreendido como um pressuposto pedagógico, de maneira que este pressuposto assuma “o estudo da religião como um valor tão fundamental para a educação do cidadão quanto quaisquer outros objetos que apresentem como temáticas a serem estudadas e ensinadas”¹⁹. Para Junqueira, o ER entendido como parte integrante e obrigatório como área do conhecimento tem como modelo o método fenomenológico. Para ele, o ER “refere-se às noções e conceitos essenciais sobre fenômenos, processos, sistemas e operações que contribuem para a constituição de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício a uma vida de cidadania plena”²⁰.

Sobre o currículo, a pesquisa possui uma abordagem contrária a uma visão de controle no interior da escola e do processo de educação. O currículo terá o enfoque, segundo Moreira, coletivo e democrático, apropriando-se de espaços que “[...] ensinam-se e aprendem-se conhecimentos mais respeitosos dos diferentes indivíduos e das realidades em que vivem, conhecimentos esses que possam ser úteis na definição de um projeto coletivo que aprofunde a

¹⁵ FREIRE, 1996, p. 64.

¹⁶ LUCK, 2014, p. 36.

¹⁷ LUCK, 2014, p. 51.

¹⁸ LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. 6. ed. ver. ampl. São Paulo: Heccus, 2015. p. 104-106.

¹⁹ PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: Construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 32

²⁰ JUNQUEIRA, 2002. p. 21-22.

busca e a construção [...] de democracia radical e plural”²¹. Além dessa abordagem, o currículo para Arroyo, “é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”²². Segundo Arroyo o currículo só terá uma nova visão quando os professores tiverem uma concepção mais totalizante de sua prática. Dessa forma:

[...] o currículo passa a ser trabalhado nessa direção como expressão e prática da função plural da escola, como tempo de socialização, de aprendizado e vivência coletiva de saberes, valores, identidades, diversidades. Somente quando se situa a inovação educativa na diversidade de práticas aflora essa totalidade da função da escola e do currículo. Daí que nessas experiências não se coloca isoladamente o currículo nem como problema nem como solução. Ele vai aparecendo no reencontro, na ressignificação da totalidade das práticas educativas da escola.²³

Para o debate lógico do estudo seguindo os quatro eixos propostos, a pesquisa foi organizada em três capítulos. O primeiro capítulo da pesquisa, intitulado *A disciplina de Ensino Religioso no cenário atual escolar*, foi dividido em quatro subtítulos. O primeiro, discutiu a educação e o ensino, exibindo seus conceitos de maneira que pudesse explicar a importância fundamental do ER como ramo específico da educação. No tópico seguinte, com o intuito de apresentar as concepções de ER, foram oferecidos os conceitos de religião, religiosidade, espiritualidade e ER. Além disso, buscou-se esclarecer a relação entre religião e intolerância religiosa, que muito afeta a ordem no interior das escolas, elucidando que as intolerâncias podem gerar violência. No terceiro item do capítulo, foi feito um breve histórico da religião e do ER dentro do contexto educacional mundial e brasileiro. Discutiu-se também, como o ER foi inserido no currículo das escolas brasileiras e sua situação atual em alguns estados do Brasil. Para finalizar o primeiro capítulo da pesquisa, procurou-se mostrar a função da escola e sua concepção social e transformadora, sua evolução no Brasil, e por meio da relação conceitual entre educação e escola, mostrar que o ER pode ser ofertado nas escolas públicas brasileiras, porquanto tem sua função educativa.

No segundo capítulo, denominado *Gestão escolar: espaço de diálogo no interior da escola pública*, o debate procurou fazer uma trajetória da gestão escolar no Brasil, seus principais conceitos e definições e um pouco sobre seu processo histórico. Mais além, o capítulo apresentou a gestão democrática no contexto escolar expondo a participação de todos os segmentos da escola como seu princípio fundamental e a escola como organização naturalmente democrática, observando seu processo histórico cultural, uma vez que a luta da democracia

²¹ MOREIRA, A.F.B. (Org.). *Currículo: Políticas e práticas*. eBook. São Paulo: Papirus, 1999. p. 02.

²² ARROYO, Miguel G. *Currículo: território em disputa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 13.

²³ ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A.F.B. (Org.). *Currículo: Políticas e práticas*. eBook. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999. p. 38.

dentro do contexto escolar é a mesma luta da sociedade. Decidiu-se pegar como referência para os debates sobre a oferta do ER na escola pública o DF, cidade onde o pesquisador mora e trabalha, pois ela, por caracterização na legislação educacional, tem a gestão democrática como princípio para escolha dos diretores e como definição das gestões das escolas públicas. No entanto, a busca de informações sobre as práticas e experiências do ER no interior da escola, com base nas escolas do DF, foi apresentada como caráter elucidativo e apenas como exemplo de gestão democrática, com intuito de fazer relação com as definições propostas durante o estudo, utilizando apenas nessa parte do trabalho. A seguir, procurou discutir o currículo como outro ponto importante desse capítulo, de maneira que explorasse seu contexto histórico e suas teorias para compreender como estruturá-lo e, acima de tudo, entender que o currículo vai mais além que o conjunto de disciplinas escolares para diplomar um aluno.

No terceiro capítulo, intitulado *Gestão escolar frente ao desafio da oferta do Ensino Religioso na escola pública*, analisou-se a gestão pedagógica dentro da escola e o papel primordial do gestor como líder, pois sua liderança pode proporcionar mais participação de todos nas decisões da escola, além do que, será ele o mediador para as discussões sobre a oferta do ER. Procurou-se também apresentar a coordenação como o espaço apropriado para o debate e o diálogo docente onde o coordenador seria o intermediário entre o saber e o fazer docente na disciplina de ER, para que os saberes individuais e o proselitismo não imperassem no interior da escola. A luta para a implementação do componente curricular ER no contexto escolar, determinando definitivamente sua identidade no contexto educacional, obedecendo inclusive a legislação foi outro ponto de debate. E por fim, apresentou-se que a oferta do ER na escola pública dependeria de uma boa gestão escolar, fazendo cumprir, principalmente, o direito de todos dentro da escola.

Portanto, espera-se que a pesquisa proporcione um melhor entendimento sobre as funções da gestão escolar e como ela poderia intermediar o diálogo entre todos envolvidos no processo de decisão em ofertar a disciplina de ER. Assim, o interesse da pesquisa vai além de tentar compreender os motivos que a gestão escolar não se apropria do espaço pedagógico na escola e ela poderia contribuir para a oferta do ER na escola pública. A pesquisa também ajudará a entender esses motivos e como lidar com esses desafios, refletindo sobre uma prática fora do contexto legal. Ademais, a pesquisa tentará mostrar a sociedade que o ER não é nocivo à comunidade escolar, pelo contrário, norteia Educação para a Diversidade, Educação para a Sustentabilidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos.²⁴

²⁴ BRASÍLIA. Secretaria de Educação. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino fundamental séries finais*. Brasília. v. 4, p. 133-140, 2013. p. 136.

1 A DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO NO CENÁRIO ESCOLAR ATUAL

O presente capítulo versará sobre o cenário atual do ER na escola pública buscando entender primeiramente a relação entre ensino e educação para desmistificar a ideia de que eles são semelhantes à educação religiosa aplicada nas escolas confessionais tanto da igreja católica como de outras denominações religiosas. Sendo assim, é de fundamental importância compreender alguns termos ligados à sua ideia epistemológica, como religião, religiosidade e espiritualidade, que serão estudados para facilitar as discussões na pesquisa quanto à abordagem do ER no contexto da escola pública. E para finalizar, abordaremos um assunto muito recorrente nos tempos atuais no contexto escolar, a oferta do ER na escola pública.

1.1 Educação e ensino: caminho para entender o Ensino Religioso na escola pública

É necessário entender, primeiramente, que a educação é o pilar de uma sociedade e mediante esse caráter ninguém escapa de passar por ela, pode ser na igreja, na rua, em casa ou na escola. Na realidade, em todos os ambientes pode acontecer a educação, pois todos estão envolvidos por ela, ora para ensinar, ora para aprender, ou aprender-e-ensinar.²⁵ A educação caminha na evolução histórica do homem. Entre os animais apenas o ser humano pode ser educado e só ele pode acompanhar sua existência através da sua vontade e da razão que lhe é própria. O ser humano se cria progressivamente pelo conhecimento e por meio do mundo exterior e interior, inventa as melhores maneiras para sua existência. É de se considerar então, que o ser humano é o próprio agente da sua evolução. “Por isso, a tarefa primeira da educação é a humanização. Educar um homem implica ajudá-lo a tornar-se humano”²⁶.

A educação é considerada como um processo de trabalho, aparecendo em meio ao nascimento de formas sociais de “[...] condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender”²⁷. A educação se insere dentro da sociedade não com um fim em si mesma mas como um “[...] instrumento de manutenção ou transformação social”²⁸. Pode-se conceituá-la em várias vertentes, como na visão filosófica, na antropológica, na psicológica, na social e em outras áreas. Para esta pesquisa serão modelos de reflexão as ideias progressistas e sociais de educação como de Dermeval Saviani e a de Paulo Freire.

²⁵ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 7-8.

²⁶ TEIXEIRA, Evilázio F. Borges. *A educação do homem segundo Platão*. São Paulo: Paulus, 1999. p. 25.

²⁷ BRANDÃO, 1985, p. 26.

²⁸ LUCKESI, Carlos Cipriano. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990. p. 30-31.

Seguir os passos desses dois teóricos e educadores de vanguarda vai elucidar muitos pontos-chaves sobre educação e ensino em nosso contexto educacional, sobretudo para entender a diferença entre elas. Iniciaremos as reflexões sobre educação sobre o olhar da sociologia crítica de Durkheim:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo mais específico ao qual ela está destinada em particular.²⁹

Considerando a postura sociológica de educação de Durkheim, corroborada por Brandão, quando ele analisa e afirma que não seria esse conceito uma nova proposta de uma “nova educação”. A humilde pretensão foi apresentar de que maneira a “[...]sociedade e a cultura são e funcionam, na realidade”³⁰. Para Durkheim, a educação versa para um processo de socialização das novas gerações.³¹

Apesar de ter conceituado cultura anteriormente, foi num olhar mais generalista, no entanto, faz mister entender a cultura numa visão específica, sabendo que ela é parte integrante do processo educacional. Para Freire, a cultura tem um significado muito mais rico e diferente do que usado corriqueiramente. O homem cria a cultura quando se associa às condições de seu contexto de vida, ajuíza sobre elas e encaminha respostas aos desafios que lhe apresentam, além disso, o homem quando forma relações com seu mundo, criando, recriando, decidindo, estimulando seu mundo, proporciona alguma coisa do qual ele se faz autor.³² Freire, salienta que “a cultura – por oposição à natureza, que não é criação do homem – é a contribuição que o homem faz ao dado, à natureza”³³. Para ele cultura é:

Todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho, por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens. A cultura é também aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não incorporadas no ser total e na vida plena do homem. Neste sentido, é lícito dizer que o homem se cultiva e cria cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder aos desafios que lhe apresenta a natureza, como também, ao mesmo tempo, de criticar, de incorporar a seu próprio ser e de traduzir por uma ação criadora a aquisição da experiência humana feita pelos homens que rodeiam ou que o precederam.³⁴

²⁹ DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 53-54.

³⁰ BRANDÃO, 1985, p. 71.

³¹ DURKHEIM, 1985, p. 54.

³² FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005. p. 43.

³³ FREIRE, 2005, p. 43

³⁴ FREIRE, 2005, p. 43-44.

Segundo Freire, a educação deve estar preparada para cumprir aquilo que objetiva, entre outras coisas, dar possibilidade do ser humano se tornar sujeito, estabelecer-se como pessoa, transformar o mundo, ter entre os seus, relações de reciprocidade, além de fazer a cultura e a história. Portanto, a educação é uma ação própria do ser humano.³⁵

Se a educação é considerada um fenômeno próprio dos seres humanos, então para Saviani, ela pode ser considerada como um processo de trabalho, no caso trabalho não-material, que é entendido como a “produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades”³⁶. No caso seria a produção do saber sobre a natureza ou sobre a cultura, todo o processo da produção do conhecimento humano.

Para Saviani, a educação está contemplada nessa concepção de trabalho não-material, entretanto, ele observa que esse tipo de trabalho pode ser separado em duas modalidades. Uma liga-se à atividade pela qual o produto se separa do produtor, como os livros e objetos artísticos e uma outra, que diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato da produção. Para ele é nessa segunda modalidade que a educação se encontra. A aula, por exemplo, é um caso específico da segunda modalidade mostrando a presença do professor e aluno como essenciais, “[...]o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelo aluno)”³⁷. Portanto, é a partir do trabalho não-material que a educação está estabelecida, então para Saviani:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos *culturais* que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.³⁸

Para tanto, considerando o ser humano como um ser histórico e cultural, ele necessita desses elementos para se educar e como um sujeito social busca o saber sobre as coisas. Esse saber o torna um sujeito autônomo e competente para novos saberes, pois o saber parte do não

³⁵ FREIRE, 2005, p. 45.

³⁶ SAVIANI, 1995. p.16.

³⁷ SAVIANI, 1995, p. 16-17.

³⁸ SAVIANI, 1995, p. 17. (grifo nosso).

saber, da ignorância, e esse saber para Freire se faz por meio da superação constante.³⁹ Portanto, “[...] não há saber nem ignorância absoluta: há uma relativização do saber ou da ignorância”⁴⁰.

Como sujeito social, o ser humano está aberto a novos saberes, saberes de outros, assim, para Saviani, há dois tipos de saberes e ele os diferencia entre produção do saber e elaboração do saber. A primeira é social e acontece no meio das relações sociais e a segunda deve expressar de maneira elaborada o saber que aparece na prática social. Por esse ponto, vê-se a importância da escola para promover no aluno a transferência da produção do saber para a elaboração do saber.⁴¹

Então entra na corrente das discussões, sobre o saber, a escola, local onde deve acontecer a sistematização desse saber. Essa sistematização do saber é o encontro entre a identificação dos elementos culturais e as descobertas das maneiras mais adequadas ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”⁴². A educação escolar é pedra angular na formação da pessoa. Sendo a escola espaço popular, onde o povo se encontra, as pessoas necessitam do conhecimento sistematizado, do saber erudito para poder engendrar os conteúdos da sua cultura popular de maneira elaborada.

A pedagogia de Saviani preocupa-se com o problema do desenvolvimento social e das classes; sua proposta deseja a transformação da sociedade. Não se pode pensar em mudança social sem a participação do povo nas discussões da sociedade. Ademais, a escola é o melhor espaço para o debate e o diálogo. A escola é espaço democrático, onde todos devem suscitar seus saberes e suas culturas.

Não esgotando o diálogo com as ideias de Saviani sobre educação, inserir o debate com os conceitos freirianos é o próximo passo para dar prosseguimento em busca do entendimento a respeito do ER no contexto educacional. Como podemos entender educação segundo Paulo Freire?

Paulo Freire esclarece que é impossível falar sobre educação e refletir sobre ela sem refletir sobre o próprio ser humano. Para ele o ser humano é um ser inacabado ou inconcluso, então não haveria educação se o ser humano fosse um ser acabado. Nessa visão filosófica-antropológica, o ser humano questiona-se sobre sua existência, sua identidade e seu espaço,

³⁹ FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, p. 28-29.

⁴⁰ FREIRE, 1983, p. 29.

⁴¹ SAVIANI, 1995, p. 91.

⁴² SAVIANI, 1995, p. 19.

sobre o ontem, o hoje e o amanhã. A origem da educação está no entendimento em que o ser humano “[...] é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca”⁴³. Portanto, se o ser humano entende que ele é um ser inacabado, logo a educação é possível para ele. “Ele deve ser sujeito da sua própria educação e não deve ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém”⁴⁴. Na educação de Paulo Freire o ser humano é comunicação, ele não deve viver como uma ilha.

Falou-se anteriormente sobre o saber e que a sabedoria não é fruto do acaso, não parte do nada, ela parte da ignorância, pois não existem pessoas absolutamente ignorantes. O saber acontece por meio da superação própria da pessoa constantemente. O saber e a ignorância são processos relativos. Para Freire, “Somente Deus sabe de maneira absoluta”⁴⁵. Ademais, não se pode pensar que alguém é superior a outrem em relação à troca do saber. O correto é ter um posicionamento “[...] humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo”⁴⁶.

A educação é algo permanente e acima de tudo um ato de amor e coragem, que acontece por meio do debate e do diálogo. “É um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate, analisa a realidade, não foge à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”⁴⁷. E mais, Paulo Freire amplia a ideia dizendo que não há saber menos ou mais, há saberes, saberes educados e não educados. Estamos todos em um processo permanente de educação.⁴⁸ Considera-se que a educação acontece em qualquer lugar, onde haja transferência de saberes entre as gerações, não importando se existe local apropriado ou não, ou mesmo se existe uma educação perfeita e ideal, de maneira que possa ser a melhor para toda a humanidade indistintamente. Por ser o ser humano um sujeito de comunicação, logo é um ser de relações. Ele se encontra no mundo e com o mundo. Freire comenta que as relações não acontecem só entre as pessoas, mas no mundo, com o mundo e pelo mundo. Para Ele, “[...] é nisto que se apoiaria o problema da religião”⁴⁹.

Para Paulo Freire uma das características do ser de relações é o ato de reflexão sobre sua realidade. “Por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada: conseguir que o educando

⁴³ FREIRE, 1983, p. 27.

⁴⁴ FREIRE, 1983, p. 28.

⁴⁵ FREIRE, 1983, p. 28.

⁴⁶ FREIRE, 1983, p. 29.

⁴⁷ FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 104.

⁴⁸ VASCONCELOS; BRITO, 2006. p. 83.

⁴⁹ FREIRE, 1983, p. 30.

reflita sobre sua própria realidade”⁵⁰. Na medida em que o ser humano reflete e com o saber elaborado entende sua realidade, ele pode agir sobre ela, levantar hipóteses e inclusive propor soluções. Outra característica da relação é a consequência, “[...] resultante da criação e recriação que assemelha o homem a Deus”⁵¹. O ser humano não deve se sujeitar a um processo de adaptação à sociedade, mas sim transformar sua realidade. Se a educação objetivasse adaptar o ser humano acabaria com suas possibilidades de ação. “A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem. Adaptar é acomodar, não transformar”⁵².

Na contemporaneidade, não se pode pensar em uma educação, na qual o aluno seja um mero expectador. Receba as informações de maneira passiva, sendo um depósito do professor. Paulo Freire chama essa postura de “consciência bancária”, pela qual se “pensa que quanto mais se dá mais se sabe”⁵³. Que o professor é o senhor sabedoria da relação educador-educando, mostrando-se superior àqueles que ensina, deixando claro que eles são ignorantes. Essa ainda é uma realidade encontrada nos bancos das escolas. É a educação bancária, o professor é o dono do saber e o aluno é o ignorante “da vez”. Esse é o ensino vertical, fácil de ensinar, pois o aluno não pode questionar, acontece de cima para baixo.⁵⁴ Em alguns contextos escolares ainda é válido refletir sobre a seguinte frase: “Manda quem pode obedece quem tem juízo”⁵⁵.

Se o local próprio para o saber elaborado, sistematizado é a escola, como comenta Saviani, dentro dela o educando deveria pensar como sujeito que cria e transforma o seu mundo, sujeito de sua ação. A escola é um ambiente para a troca dos saberes, institucionalizando o espaço de conhecimento, onde passa a ocorrer o ensino formal. Ocorrer o *ensino*? Sim, o ensino acontece quando se entende que é possível proporcionar a outro ser a construção de seu próprio saber. No entanto, é importante compreender que o professor para Freire não deve entender que ensinar seja transferir conhecimento e sim oportunizar que o aluno faça sua própria produção ou sua construção.⁵⁶

Para Saviani, é pela necessidade do conhecimento sistematizado pelas novas gerações que a escola se torna palco importante e fundamental. Ele comenta que o ensino pode ser considerado educação, todavia a educação não se reduz a ele. É o ensino que “participa da natureza própria do fenômeno educação”⁵⁷. A aula ministrada pelo professor é uma atividade

⁵⁰ FREIRE, 1983, p. 30.

⁵¹ FREIRE, 1983, p. 31.

⁵² FREIRE, 1983, p. 32.

⁵³ FREIRE, 1983, p. 38.

⁵⁴ FREIRE, 1983, p. 38.

⁵⁵ Provérbio português.

⁵⁶ FREIRE, 1996, p. 52.

⁵⁷ SAVIANI, 1995, p. 16.

de ensino. Numa visão clássica, ensino é transmitir conhecimentos, já com eixos atuais de educação, ensino significa aprender a aprender. Então ensinar é transmitir conhecimentos para alguns e para outros seria a relação dialógica entre quem passa a informação e quem recebe essa informação, sendo que a pesquisa seguirá o segundo conceito de ensino. Seguindo a pedagogia de Paulo Freire, ensinar não existiria sem o ato de aprender. O ser humano como ser histórico descobriu a possibilidade de ensinar por meio da aprendizagem que acontece através das relações sociais. “Ensinar é um verbo transitivo-relativo. Quem ensina, ensina alguma coisa - conteúdo - a alguém - aluno”⁵⁸. Dessa forma a pesquisa terá como alicerce nesse campo para as reflexões que o ensinar é uma ação dialógica entre educador e educando, “[...] fazendo com que o educador atue como facilitador e como aquele que apoia o educando, possibilitando-lhe a construção de seu próprio saber”⁵⁹.

Como discutido neste capítulo, é por meio da visão filosófica-antropológica que os conceitos de educação sugeridos poderão criar alicerce para auxiliar nas explicações sobre a importância fundamental do ER, ramo específico da educação. Sendo a educação ato de reflexão, de construção e transformação, não se pode deixar que os alunos pensem pela cabeça de outrem – o educador. Para tanto, buscando as bases epistemológicas sobre educação já comentada, faz-se necessário a distinção entre ER e educação religiosa.

Se o ensino se dá pela relação dialógica entre educador e educando, então O ER se dá pelo mesmo viés, considerando que irá trabalhar seus conteúdos respeitando a construção do saber do próprio aluno, de maneira que o professor irá apoiá-lo e ser o facilitador nesse processo ensino-aprendizagem. Como dito anteriormente, o ensino acontece metodicamente no espaço específico, no caso a escola, que deve propor um saber científico, saber elaborado, portanto, será pelo ensino que acontecerá a educação.

A educação, como já mencionado, é um processo que faz parte da evolução do homem e ele passa por esse processo por toda a sua vida. A educação acontece em qualquer lugar e se dá por meio da troca de saberes, portanto, a educação religiosa se dá da mesma forma, em todos os lugares, pois a religião faz parte da constituição humana. Para Cortella, a educação religiosa acontece “[...] em qualquer idade, em qualquer nível e patamar da vida social; afinal, em sociedade vivemos e continuamente temos contato [...] com o fenômeno religioso e das adesões

⁵⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 110.

⁵⁹ VASCONCELOS; BRITO, 2006, p. 97.

e rejeições das pessoas a ele. Reiterando: religião compõe a socialização”⁶⁰. Desta forma, a diferença entre ensino e educação está:

[...] no fato de que a educação, no sentido mais amplo, ocorre nas relações estabelecidas nos diversos espaços da sociedade civil organizada; já o ensino se dá num espaço determinado, com profissionais especializados, como um processo intencional, deliberado e sistematizado segundo o caráter próprio da escola e de seu modo específico de organizar e distribuir o saber historicamente acumulado.⁶¹

Assim, a diferença entre ER e educação religiosa passa pelo entendimento de que o ensino faz parte do fenômeno educativo, de tal modo, que o ER é um modelo da educação religiosa, “[...] onde a prática educativa ocorre em espaços determinados, [...] cujo processo intencional, deliberado e sistematizado percorre o caminho formal e institucional da escola e, conseqüentemente, de seus modos próprios de selecionar, organizar, distribuir e se apropriar do saber religioso historicamente acumulado”⁶². Portanto, como a educação religiosa acontece em qualquer espaço institucional, como na igreja, na sinagoga, no terreiro de candomblé, ela está inserida nos parâmetros de conhecimento para ser estudado no espaço da escola, onde acontece o ER, com um currículo específico, que alcançaria todo saber elaborado sobre o conteúdo religioso.

A partir desses pressupostos sobre educação e ensino, cabe uma reflexão: sair da ideia de uma educação bancária, vertical, na qual a decisão sobre a escolha de ter ou não conhecimento sistematizado sobre religião e religiosidade caia sobre a “autoridade” do professor, ou até mesmo da gestão da escola, como se eles fossem detentores do conhecimento absoluto dentro da escola. Se a escola é local do debate e do ensino formal, do saber elaborado (ciência), onde ensinar e aprender é um ato dialético, “[...] um ciclo gnosiológico, que se dá pela prática e pela pesquisa, favorecendo a autonomia dos educandos”⁶³, seu melhor papel será a promoção de uma educação libertadora. Uma educação libertadora que:

[...] representa o conjunto de conhecimentos compartilhado entre dois sujeitos pensantes, na busca de significados comuns. Ação que ocorre independentemente da intenção, mas que só pode ser reconhecida como ‘libertadora’ quando percebe o homem social em constante transformação e crescimento e assim se faz atuar. Não omite fatos, não passa a mão na cabeça, não carrega no colo. Pelo contrário, conscientiza, instrumentaliza, respeita. Cumpre um papel especificamente humano e,

⁶⁰ CORTELLA, Mário Sérgio. Educação, Ensino Religioso e formação docente. In: SENA, Luiza. *Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 12.

⁶¹ CARLOS, Dafiana Socorro Soares Vicente; ESCARIÃO, Glória das Neves Dutra. Notas de estudo sobre a diferença entre educação religiosa e ensino religioso. *Revista Educare*. João Pessoa, PB, v. 1, n. 2, jul./dez. p. 173-200, 2017. p. 182.

⁶² CARLOS; ESCARIÃO, 2017, p. 186

⁶³ VASCONCELOS; BRITO, 2006, p. 98.

para tanto, é necessário que o educador reconheça a natureza humana de seus alunos, suas necessidades, manifestações, sentimentos, além de saberes específicos.⁶⁴

A Pedagogia libertadora proporciona o crescimento da consciência crítica. A escola deve ajudar a criar essa consciência e não a negar, oferecer o direito ao aluno de escolha, ser um espaço igualitário e pluralista, inclusive e com a mesma importância que as demais culturas, a pluralidade religiosa.

A partir de uma ideia plural a escola deve aceitar as diferenças e transitar em todas as culturas, inclusive as culturas religiosas, pouco valorizadas no contexto educacional em seus debates. A seguir a pesquisa irá apresentar como o ER é entendido no contexto escolar brasileiro e sua realidade no contexto atual.

2.1 As concepções de Ensino Religioso no contexto educacional brasileiro

Acompanhando o movimento global desde tempos imemoriais, a religião desempenha um papel significativo na vida social e política em todas as regiões do planeta.⁶⁵ A religião se desenvolveu paralelamente ao progresso da humanidade. Da Mesopotâmia aos tempos atuais, a cultura religiosa esteve presente no processo educativo da humanidade, inspirando condutas e valores morais na construção da existência humana. “Esse movimento, ao longo do tempo, construiu um valioso patrimônio cultural e edificou importantes valores para relações em sociedade”⁶⁶.

No contexto mundial, nota-se conflitos que são anunciados em nome de determinada religião. Esses conflitos levam as violências que algumas pessoas sofrem por terem como escolha seguir religião A ou B; guerras que são proclamadas por uma ideologia santa, religiosa, em nome de um “*determinado Deus*”; o terrorismo praticado por determinadas seitas em diversos lugares do mundo. São demandas sociais constantes. Com todas as possibilidades de informações que a tecnologia nos oferece não tem como ficar de fora das reflexões sobre esses acontecimentos.

Contrário aos posicionamentos anteriores, observam-se muitas religiões promovendo ajuda humanitária ao redor do planeta. Por isso, a dificuldade de entendimento sobre o que está

⁶⁴ VASCONCELOS; BRITO, 2006, p. 88.

⁶⁵ GAARDER, Jostein; HELLERN, Victor; NOTAKER, Henry. *O livro das Religiões.*; Trad. Isa Mara Lando. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 14.

⁶⁶ BRASÍLIA, 2013, p. 136.

ocorrendo é causada pela ausência de um saber elaborado a respeito do fator religião. Essas dúvidas poderiam ser tiradas no contexto educacional, acontecendo no campo do ER.

Em um mundo que se torna cada vez mais multicultural, faz-se necessário o conhecimento sobre religião. O senso comum, tipifica determinadas religiões conforme o conhecimento que recebe dos seus antepassados, da sua família, da cultura que lhe é própria, sem ter um entendimento correto sobre elas. Isso pode gerar, e gera, inclusive dentro das escolas, problemas de intolerâncias religiosas, levando a diversas violências.

Só acontece a Intolerância quando pessoas ou grupos acreditam que suas ideias são as melhores para a sociedade, não aceitando um posicionamento ideológico contrário ao seu. As pessoas intolerantes acham que livrarão as pessoas do erro.⁶⁷ Portanto, intolerância pode ser entendida como: “[...] toda distinção, exclusão, restrição ou preferência fundada na religião ou nas convicções e cujo fim ou efeito seja a abolição ou o fim do reconhecimento, o gozo e o exercício em igualdade dos direitos humanos e das liberdades fundamentais”⁶⁸.

Os problemas de intolerância religiosa de fato acontecem no interior das escolas e para exemplificar isso se faz necessário apontar o caso de uma aluna matriculada em uma escola em São Gonçalo, no Rio de Janeiro, que foi desrespeitada e xingada pelos colegas de *macumbeira* e ao revidar as ofensas, discutindo com seus colegas de classe, a professora a expulsou da sala de aula.⁶⁹ Em outro estado, uma diretora de escola pública proibiu os alunos de apresentarem um trabalho sobre uma entidade pertencente à religião de matriz africana.⁷⁰ Esses são casos típicos de intolerância que pode levar a violência.

A intolerância vem aumentando em todas as regiões do país e não sendo exclusividade no ambiente escolar, ela gera algum tipo de violência. Nos casos citados, além da intolerância religiosa apresentada pelos colegas no primeiro caso, gerando certo tipo de violência, onde a aluna sofreu danos à sua integridade moral e cultural, a professora teve o comportamento

⁶⁷ SILVA, Clemildo Anacleto; NONATO, Eunice Maria Nazareth. Educação, Intolerância e direitos humanos. In: KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; STRÖHER, Marga Janete (orgs). *Educar para a convivência na diversidade: desafio à formação de professores*. São Paulo: Paulinas, 2009. p. 27.

⁶⁸ BRASIL, Câmara dos Deputados. *Declaração, sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas na religião ou nas convicções*. 2015. Disponível em: <www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DecElimFormIntDisc.html>. Acesso em: 05 abr. 2018.

⁶⁹ ZUAZO, Pedro. Jovem é vítima de intolerância religiosa dentro de escola em São Gonçalo. *O Globo*. Rio de Janeiro, 22 agosto 2017. Disponível em: <<https://extra.globo.com/casos-de-policia/jovem-vitima-de-intolerancia-religiosa-dentro-de-escola-em-sao-goncalo>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

⁷⁰ REIS, Igor. Ministério Público denuncia diretora por intolerância religiosa em escola de Ananindeua. *Diário online*. Pará, 02 agosto 2017. Disponível em: <<http://www.diarioonline.com.br/noticias/para/noticia-438830-ministerio-publico-denuncia-diretora-por-intolerancia-religiosa-em-escola-de-ananindeua.html>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

semelhante dos alunos, mesmo que velado e sem contar o comportamento de intolerância apresentado pela diretora diretamente no segundo caso.

Para melhor ilustrar como anda a intolerância no País, o repórter Molina da revista Carta Capital, de 2017, apresenta matéria informando que no Rio de Janeiro um centro de Candomblé foi invadido e ateado fogo, e uma criança no mesmo estado, saindo do culto, também de Candomblé, foi agredida fisicamente.⁷¹ Histórias como essas de intolerância, levando até mesmo à violência, não são casos isolados e difíceis de incidir, porquanto a muito tempo vem acontecendo situações semelhantes aos ocorridos, inclusive levando à violência física, como citado. Em 2006 em Brasília, na praça dos Orixás, três imagens de santos de Candomblé foram depredadas e mais recentemente, em novembro de 2017 o Jornal Estadão publica uma matéria onde apresenta que a cada 15 horas há uma denúncia de intolerância religiosa no Brasil.⁷² O texto do Estadão apresenta um caso de violência a uma religião de matriz africana em São Paulo dizendo que:

Recentemente, um templo de candomblé foi incendiado em Jundiaí, na Grande São Paulo. O ataque destruiu 80% da casa, além de equipamentos e instrumentos musicais, mas não impediu a mãe de santo Rosana dos Santos, a Iya Abayomi Rosana, de continuar o ofício religioso. ‘Agora, coloco uma mesa embaixo de uma árvore, ao lado dos escombros, e atendo lá’, afirma. ‘A fé cabe em qualquer lugar, pois Deus e os orixás estão em toda parte’.⁷³

Assim como no caso do templo de Candomblé que foi incendiado em Jundiaí e os outros dois casos acontecidos em ambientes escolares, são casos de violências. Sabe-se que a violência não é um fenômeno novo, e que a história apresenta que o ser humano, por questões de sobrevivência, para ocupar seu espaço ou por poder, usou de violência. A violência é uma realidade na sociedade, se alastrando por todo o mundo, e até em suas instituições, como na escola.⁷⁴ Esse aspecto da violência na escola pode estar no fato dela se intitular como inclusiva e na realidade não cumprir com esse papel. De acordo com Rolim, dentro da escola há

⁷¹ MOLINA, Danilo. A intolerância religiosa não vai calar os nossos tambores. *Carta Capital*. Diversidade. Rio de Janeiro, 08 fev. 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/diversidade/a-intolerancia-religiosa-nao-vai-calar-os-nossos-tambores>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

⁷² RESK, Felipe.; TOMAZELA, José Maria.; COTRIM, Jonathas. Brasil registra uma denúncia de intolerância religiosa a cada 15 horas. *Jornal Estadão*. 12 nov. 2017. Disponível em: <<http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-registra-uma-denuncia-de-intolerancia-religiosa-a-cada-15-horas,70002081286>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

⁷³ RESK; TOMAZELA; COTRIM, 2017, p. 3.

⁷⁴ SANTOS, Alexandre Gervásio Thomaz; ANACLETO, Clemildo; NONATO, Eunice Maria Nazareth. Acurando o olhar docente para o enfrentamento do fenômeno da violência na escola. In: KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SIMIONATO, Margareth Fadanelli, (orgs). *Articulando saberes na formação de professores*. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 118.

discriminação de cor, credo, *status* social, capacidades físicas e intelectuais.⁷⁵ “A violência é, portanto, manifestada em atos reais, que acarretam dor e sofrimento às pessoas. Entretanto, em cada época e em cada sociedade as representações e os sentimentos em relação à violência variam”⁷⁶.

Para entender se os atos de intolerância, citado nos casos anteriores, são de fato acatados como violência, será usado como parâmetro o conceito de Michaud, que considera que só existe violência na medida em que:

[...] em uma situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.⁷⁷

Dessa forma, atos de pessoas, de maneira direta ou indiretamente, provocando prejuízos na dimensão física, moral e patrimonial a outras pessoas, são avaliados como violentos.⁷⁸ Assim todo tipo de intolerância, que gere uma ação de um sujeito para outro sujeito, ou de um grupo a um sujeito, afetando a sua integridade moral ou física, é um ato de violência.

Portanto, entrar nas discussões sobre violência dentro da escola forçaria a pesquisa enveredar por caminhos mais amplos, saindo do espaço escolar, que para Santos, Anacleto e Nonato, seria necessário “[...] buscar na sociologia, na neurociência e na educação religiosa, possibilidades de compreensão e atuação sobre o fenômeno que atinge um número cada vez maior de instituição”⁷⁹. Assim, como o papel da pesquisa não se direciona para tal tema especificamente, mas como será feito durante a pesquisa relações com os termos violência, intolerância e religião, achou-se necessário conceituar e prover ao texto, um pouco de subsídio sobre esses assuntos, para entendimentos futuros ao voltar neles.

Já em relação à religião, as intolerâncias, dentro da escola se mostram muito efetivas, quando existe o desejo de respeito ao outro, em tolerar o outro, pois existe muita “[...] resistência no que diz respeito ao intercâmbio de experiências religiosas. Essa resistência tem uma explicação histórica. [...] O catolicismo negou a experiência indígena e africana; os protestantes negaram as três”⁸⁰.

⁷⁵ ROLIM, Maria José Esmeraldo. *A violência e o bullying nas escolas: como prevenir e corrigir*. eBook. São Paulo: Libertas, 2014. p. 89.

⁷⁶ ROLIM, 2014. p. 90.

⁷⁷ MICHAUD, Yves. *A violência*. São Paulo: Ática, 1989, p. 10.

⁷⁸ SANTOS; ANACLETO; NONATO, 2012, p. 118.

⁷⁹ SANTOS; ANACLETO; NONATO, 2012, p. 118.

⁸⁰ SILVA, C.; ANACLETO, 2009, p. 30.

Com isso, para alicerçar o juízo sobre essas questões no interior da escola e avançar no entendimento sobre o ER e o pensar sobre a religião na escola pública, será feita uma maior elucidação a respeito dos significados de religião, religiosidade e espiritualidade. A primeira se relaciona aos sistemas religiosos, a segunda à dimensão humana,⁸¹ e a espiritualidade se situa na dimensão religiosa da pessoa.⁸² “A religiosidade remeteria, portanto, à abertura do ser humano a experiência do Transcendente nos termos da fé, das expressões devocionais e das dinâmicas psíquicas que processam essa experiência”⁸³. E a religião seria um tipo de conformidade juntamente com o processo de organização da experiência religiosa como “sistema simbólico, social e institucional”⁸⁴. Já a “espiritualidade pode ser compreendida como uma expressão bem genérica de relação com um ser divino e também como uma vivência bem específica de uma dada religião ou confissão religiosa”⁸⁵. A espiritualidade abrange aspectos relacionados a vida e a razão de viver, não se resumindo às crenças e as práticas.⁸⁶

Para Fernandes, a religião é a vivência comunitária da religiosidade. A autora afirma ainda que a prática das várias religiões pelas pessoas é uma forma delas viverem suas religiosidades.⁸⁷ Já para Panzini, a religiosidade se diferencia de espiritualidade pois sua proposta se liga a princípios de adoração/doutrina específica dividida com um determinado grupo.⁸⁸ Panzini conceitua então os três termos, religião, religiosidade e espiritualidade:

religião é definida como uma crença na existência de um poder sobrenatural, criador e controlador do Universo, dando ao homem uma natureza espiritual que continua a existir depois da morte do corpo e religiosidade seria uma extensão na qual um indivíduo acredita, segue e pratica uma religião. [...] Espiritualidade como a busca pessoal por respostas compreensíveis para questões existenciais sobre a vida, seu significado e a relação com o sagrado ou transcendente que podem (ou não) levar a ou resultar do desenvolvimento de rituais religiosos e formação de uma comunidade.⁸⁹

Para tanto, conceituar o significado desses termos é para que se entenda apesar de serem distintos, que estão conexos na dimensão religiosa da pessoa, e relacioná-los com a escola, não é necessário, na medida em que eles já se encontram em seu interior, unido a cada

⁸¹ PASSOS, 2007. p. 29.

⁸² BRANDENBURG, Laude Erandi. A espiritualidade na escola e a tradição religiosa familiar. In: KRONBAUER, Selenir C. G; SOARES, Afonso M.L. *Educação e religião: múltiplos olhares sobre o ensino religioso*. São Paulo: Paulinas, 2013. p. 151.

⁸³ PASSOS, 2007a, p. 29.

⁸⁴ PASSOS, 2007a, p. 29.

⁸⁵ BRANDENBURG, 2013, p. 151.

⁸⁶ PANZINI, R. G. *et al.* Qualidade de vida e espiritualidade. *Revista de psiquiatria clínica*, v. 34, supl. 1, p. 105-115, 2007. p. 106.

⁸⁷ FERNANDES, Maria Madalena S. *Afinal, o que é Ensino Religioso?* Sua identidade própria em contraste com a catequese. São Paulo: Paulus, 2000. p. 27.

⁸⁸ PANZINI, 2007, p. 106.

⁸⁹ PANZINI, 2007, p. 106.

estudante por meio de sua cultura e de seu imaginário escolar.⁹⁰ A partir dessa consideração, o estudo ficará a cargo de apresentar um melhor entendimento sobre o conceito de religião, pois ele estará mais imbricado com o ER.

Destarte, seria preciso aprofundar no estudo etimológico do termo que tem várias origens, sendo que atualmente sua significação está mais relacionada à cultura cristã do que sua definição na origem latina.⁹¹ Religião em sua origem romana, segundo Azevedo, vem de *religio* e seu significado teria relação com o termo escrúpulo.⁹² “O sentido de *religio* seria confirmado pelo derivado *religiosus* que designa o escrupuloso em relação ao culto”⁹³. De acordo com Azevedo, o termo *religio* que estava ligado aos costumes do povo romano, espalhou-se em todas as línguas do mundo ocidental. Contudo, o termo *religio*, atualmente, não tem mais a ligação com a compreensão romana. Dubuisson, comenta que *religio* “[...] só podia ser o sentido primeiro e muito especializado de uma palavra latina antes ordinária e que permaneceu assim até que os primeiros pensadores cristãos se apoderaram dela e favoreceram seu excepcional destino”⁹⁴.

Acompanhando o pensamento de Azevedo, o conceito de religião dado por Cícero teve novos significados séculos depois. Segundo Azevedo, considerando autores do início do Cristianismo, “[...] o termo revelará mais uma fonte etimológica possível: ‘no âmbito do tronco latino, a origem de *religio* foi o tema de contestações, na verdade, intermináveis’. [...] por um lado, com o apoio dos textos de Cícero, *relegere*, [...] e, por outro, (Lactâncio e Tertuliano), *religare*”⁹⁵.

Então, “[...] *relegere* diz respeito a recolher-se, a fazer uma nova escolha, a retornar a uma síntese anterior para recompô-la e *religare*, ligar-se a Deus”⁹⁶. Desta forma Portela esclarece quanto aos conceitos de *relegere* e *religare*:

Assim, Dubuisson nos explica que ‘na medida em que a verdadeira religião se dirige ao único verdadeiro Deus, divindade única, a religião tende a valorizar esse laço que liga (*religare*) o homem a Deus segundo a célebre etimologia proposta por Lactâncio’ (Dubuisson, 1998, p. 44). É da pena de Lactâncio que *religio* começa a perder seu sentido de *relegere*, rompendo com o laço romano do paganismo, com o culto aos deuses, e passa a ser entendido enquanto *religare*, reforçando a crença de um Deus

⁹⁰ BRANDENBURG, 2013, p. 151-152.

⁹¹ PORTELA, Bruno de Oliveira Silva. O conceito de religião no pensamento de Carl Gustav Jung. *Sacrilegens*, Juiz de Fora, v. 10, n. 1, p. 46-61, 2013.

⁹² AZEVEDO, Cristiane A de. A procura do conceito de *religio*: entre o *relegere* e o *religare*. *Religare*, Paraíba, v. 7, p. 90-96, mar. 2010.

⁹³ AZEVEDO, 2010, p. 91

⁹⁴ DUBUISSON, Daniel. *L'Occident et la religion: mythe, Science et idéologie*. Bruxellas: Complexe. 1998. p. 36.

⁹⁵ AZEVEDO, 2010, p. 91

⁹⁶ AZEVEDO, 2010, p. 91.

único e, ao mesmo tempo, marcando o fortalecimento do cristianismo que vai de um sistema filosófico à religião oficial do Império Romano.⁹⁷

E ampliando o conceito de religião, Azevedo comenta que “[...] Lactâncio afirma que a religião não consiste em práticas bem refletidas tal como Cícero propunha para a religião romana e, sim, no laço de piedade através do qual estamos ligados a Deus”⁹⁸.

O entendimento que se tem sobre religião decorre do sentido etimológico em sua origem dos termos *relegere e religare* e esses dois termos possuem uma base comum segundo Derrida e Vattimo.⁹⁹ Para os autores, *relegere e religare* “[...] apresentam uma ligação insistente que se liga, antes de tudo, a si mesma. Trata-se realmente de uma reunião, de uma re-união, de uma re-coleção”¹⁰⁰. Nesses dois casos, ocorre um vínculo onde existe a responsabilidade em relação ao divino.¹⁰¹ Assim, Derrida e Vattimo comentam que “[...]nem sempre houve, continua não havendo e nunca haverá por toda a parte algo, uma coisa una e identificável, idêntica a si mesma que leve religiosos ou irreligiosos a ficar de acordo para lhe atribuir o nome de ‘religião’. E, no entanto, diz-se, é necessário responder”¹⁰². Então comenta Azevedo:

A resposta talvez possa vir justamente dessa relação que podemos estabelecer entre o *relegere* e o *religare*. Quando ouvirmos o termo *religio*, devemos ter em mente mais do que uma reconciliação entre as duas origens etimológicas possíveis; trata-se de uma complementaridade: a observância escrupulosa do culto, a prática religiosa, e os laços de piedade e amor que unem os homens ao deus único.¹⁰³

O esforço para se definir religião prossegue no percurso da história e muitos teóricos tentaram conceituar e definir religião, “[...] buscando uma fórmula que se adequasse a todos os tipos de crenças e atividades religiosas”¹⁰⁴. Entretanto, afirma-se que nem todos os teóricos foram favoráveis a essas concepções. Entre esses estudiosos, alguns acreditam que a religião deve ser pensada de conformidade com seu contexto histórico e cultural e outros pelos estudos comparativos. O espírito científico tenta explicar o que é religião em várias áreas de estudo, dessa forma algumas definições foram traçadas. Então, de acordo com Gaarder, Hellern e Notaker, religião pode ser definida seguindo os seguintes autores:

⁹⁷ PORTELA, 2013, p. 51.

⁹⁸ AZEVEDO, 2010, p. 94

⁹⁹ DERRIDA, Jacques; VATTIMO, Gianni (orgs.). *A Religião: o seminário de Capri*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000. p. 54.

¹⁰⁰ DERRIDA; VATTIMO, 2005, p. 54.

¹⁰¹ AZEVEDO, 2010, p. 95.

¹⁰² DERRIDA; VATTIMO, 2005, p. 52.

¹⁰³ AZEVEDO, 2010, p. 95.

¹⁰⁴ GAARDER; HELLERN; NOTAKER, 2000, p. 16.

Friedrich Schleiermacher: A religião é um sentimento ou uma sensação de absoluta dependência; C.P. Tiele: Religião significa a relação entre o homem e o poder sobre-humano no qual ele acredita ou do qual se sente dependente. Essa relação se expressa em emoções especiais (confiança, medo), conceitos (crença) e ações (cultos e ética); Helmuth von Glasenapp: A religião é a convicção de que existem poderes transcendentais, pessoais ou impessoais, que atuam no mundo, e se expressa por insight, pensamento, sentimento, intenção e ação.¹⁰⁵

Na psicologia de Jung, entre várias definições seguidas, religião é “[...] um equilíbrio entre o eu e o não-eu psíquico, uma *religio*, ou seja, um levar em conta escrupulosamente a presença das forças inconscientes, que não podemos negligenciar sem correr perigo”¹⁰⁶. Considerando Feuerbach, “religião é uma revelação solene das preciosidades ocultas do homem, a confissão dos seus mais íntimos pensamentos, a manifestação pública dos seus segredos de amor”¹⁰⁷. Alves afirma que religião pode ser compreendida como:

A religião é a teoria geral deste mundo,
seu compêndio enciclopédico,
sua lógica em forma popular,
sua solene completude,
sua justificação moral,
seu fundamento universal de consolo e legitimação.¹⁰⁸

De acordo com Junqueira, Durkheim retoma o conceito de religião, “[...]na qualidade de sociólogo, como um sistema solidário de crenças e práticas relativas a coisas sacradas”¹⁰⁹. E Junqueira complementa definindo religião como um comportamento instintivo, sendo algo peculiar do homem, pois pelo tempo, demonstra suas manifestações nas diversas culturas, “[...] a partir da busca da compreensão de si mesmo e do mundo, da consideração em relação aos fatos inconsoláveis e desconhecidos”¹¹⁰.

Para Fernandes, a crítica sociológica pensa a religião em suas visões separadas entre si, como a religião *superestrutural* e a *infra-estrutural*, visto que ambas fazem parte da história,¹¹¹ sendo importante para o debate sobre o ER. A primeira é considerada estrutural na medida em que está a favor do sistema vigente não utilizando o seu espaço de diálogo para criticá-lo. “Esta religião é domesticadora, alienadora, aparelho ideológico”¹¹². Reproduz o que

¹⁰⁵ GAARDER; HELLERN; NOTAKER, 2000, p. 17-18.

¹⁰⁶ JUNG, Carl Gustav. *Ab-reação: Análise dos sonhos e transferência*. Tradução de Maria Luiza Appy. eBook. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 1278.

¹⁰⁷ FEUERBACH, Ludwig. *A essência do cristianismo*. Trad. José da Silva Brandão. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 44.

¹⁰⁸ ALVES, Rubem. *O que é religião*. 8. ed. São Paulo: Loyola. 2007. p. 79.

¹⁰⁹ JUNQUEIRA, 2002, p. 87.

¹¹⁰ JUNQUEIRA, 2002, p. 88.

¹¹¹ FERNANDES, 2000, p. 28.

¹¹² GUARESCHI, Pedrinho A. *Sociologia crítica: alternativas de mudanças*. 31. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 1990. p. 87.

o sistema quer e inclusive o próprio sistema a alimenta para continuar desenvolvendo o papel alienador, apresentando aos *fiéis* que todos problemas são *vontade de Deus*. A segunda, por ter um posicionamento crítico, é combatida pelo sistema. Essa religião apresenta à comunidade religiosa que os males sociais são sociais.¹¹³

No campo da religiosidade, as concepções levam uma ideia em que a religiosidade levaria o homem às “[...] experiências do Transcendente nos termos da fé, das expressões devocionais e das dinâmicas psíquicas que processam essa experiência”¹¹⁴. Pode-se considerar a religiosidade como implícita ou explícita. Implícita na medida em que ela procura os valores inscritos no coração do ser humano em qualquer época da humanidade, pois são implicitamente religiosos, como por exemplo, a amizade, o amor, a solidariedade e o respeito. Explícita quando o ser humano remete a uma Divindade, um ser superior em busca de valores, podendo ser individualmente ou em grupo.¹¹⁵ Assim, conclui-se que religião “significaria o momento consensual e organizacional dessa experiência como sistema simbólico, social e institucional”¹¹⁶.

A religião é ensinada nos templos religiosos, no seio da família e na escola básica. Ademais, estudar religião para ser um bom religioso, para purificar a fé racionalmente, ou mesmo para tentar compreendê-la melhor, é um fator importante para quem aprende, ou até mesmo para a vida de quem ensina.¹¹⁷

Segundo Passos, de alguma maneira a religião está sendo ensinada, contudo de várias maneiras distintas. Com isso, o ER possui um sentido conotativo devido sua ligação a diferentes interesses de religiosos e políticos, demonstrando que o termo possui uma diversidade de significados “[...] e que se refere a práticas muito diferenciadas e, obviamente, a interesses diversos”¹¹⁸. Passos, portanto, apresenta dois conceitos de dicionários distintos para ilustrar o sentido do termo. O Dicionário Enciclopédico das Religiões define ER como “doutrinação e educação da fé religiosa”¹¹⁹. O segundo dicionário, Dicionário de Conceitos Fundamentais de Teologia, “[...] define-o como educação religiosa realizada nas escolas, sendo espaço escolar exatamente o que o distingue da catequese, que pode ocorrer no âmbito da família da comunidade eclesial”¹²⁰. Esse tipo de visão encontra-se tanto no Brasil como em outros países.

¹¹³ GUARESCHI, 1990, p. 87.

¹¹⁴ PASSOS, 2007a, p. 29.

¹¹⁵ FERNANDES, 2000, p. 27.

¹¹⁶ FERNANDES, 2000, p. 29.

¹¹⁷ PASSOS, 2007a, p. 30.

¹¹⁸ PASSOS, 2007a, p. 31.

¹¹⁹ PASSOS, 2007a, p. 31.

¹²⁰ PASSOS, 2007a, p. 32.

Esses conceitos se apresentam ambigualmente e que estão diretamente ligados ao ensino confessional e uma educação religiosa *stricto sensu*, e corroborando com Passos esse fator não é concernente à opinião da pesquisa frente ao ER na escola.¹²¹

A melhor linha de pensamento para a pesquisa é conceituar ER de acordo com Passos: o ER seria o “[...] ensino da religião na escola sem o pressuposto da fé (que resulta na catequese) e da religiosidade (que resulta na educação religiosa), mas com o pressuposto pedagógico (que resulta no estudo da religião)”¹²², utilizando o modelo das ciências das religiões ou o fenomenológico.¹²³

A postura ideológica da religião infra-estrutural, em uma sociedade onde o poder é pelo capital, auxiliaria o ER dentro das escolas, propiciando ao aluno uma visão mais crítica sobre a sua realidade e o contexto social onde ele estaria inserido. O fato é que o ER deve assumir no contexto escolar seu lugar como componente curricular, disciplina própria do saber elaborado, como área de conhecimento específica adotando a religião como um componente de estudo, tendo “[...] dois aspectos indissociáveis do ato pedagógico: a disciplina científica que fornece conhecimentos teóricos e metodológicos e a explicação dos valores que embasam e direcionam o ato pedagógico”¹²⁴.

Construiu-se anteriormente conceitos de religião, religiosidade, espiritualidade e ER, que pudessem embasar melhor uma breve visão sobre o campo de estudo proposto. O ER está inserido no campo acadêmico no Brasil desde o período da colônia e sua relação com a educação é notória. O processo de construção da disciplina no campo curricular foi árduo e cheio de embates políticos e acadêmicos. Para tanto, percebe-se que a história do ER conquistou um lugar no cenário político e epistemológico na modernidade. Será tratado a seguir o caminho do ER no Brasil e a construção da disciplina no contexto educacional brasileiro atual.

¹²¹ PASSOS, 2007a, p. 32.

¹²² PASSOS, 2007a, p. 32.

¹²³ “A fenomenologia não se preocupa, pois, com algo desconhecido que se encontre atrás do fenômeno; só visa o dado, sem querer decidir se este dado é uma realidade ou uma aparência: haja o que houver, a coisa está aí. O método fenomenológico, tal como foi apresentado por Edmund Husserl (1859-1938), propõe-se a estabelecer uma base segura, liberta de proposições, para todas as ciências. Para Husserl, as certezas positivas que permeiam o discurso das ciências empíricas são ‘ingênuas’. A suprema fonte de todas as afirmações racionais é a ‘consciência doadora originária’. Daí a primeira e fundamental regra do método fenomenológico: ‘avançar para as próprias coisas’. Por coisa entende-se simplesmente o dado, o fenômeno, aquilo que é visto diante da consciência”. GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009. p. 14.

¹²⁴ PASSOS, 2007a, p. 28.

1.3 A disciplina de Ensino Religioso: cenário atual

Navegando sobre o mar da história, vimos a crescente presença do cristianismo, principalmente da igreja católica na educação da sociedade ocidental transferindo seus saberes e interferindo, de alguma forma, no processo de desenvolvimento cultural dos diversos países do velho continente. Nesse retrato, quanto ao processo educativo, percebe-se a presença de uma educação religiosa no meio da elite, da nobreza e da burguesia nascente.¹²⁵

No entanto, os séculos que viriam com suas revoluções demonstrariam os desejos de mudança na ordem existente. O iluminismo, com a bandeira da liberdade de pensamento, combateu os abusos da reforma e era contra o “[...]autoritarismo, religioso e político, contra as desigualdades sociais e as rígidas distinções de classes”¹²⁶. No processo educativo, os iluministas propunham 3 mudanças: “[...] introdução de técnicas pedagógicas, baseado nos processos psicológicos; um programa de estudos mais ricos em conteúdos; e maior acesso ao processo educativo sem distinção de classes”¹²⁷. E a partir desse período, o estado passa a se ocupar da educação, institucionalizando o ensino e tendo a escola como essencial ao crescimento da população.¹²⁸

Acompanhando a evolução histórica, entre os diversos reinos e países da época, surgem os sistemas nacionais de educação, como a visão francesa de uma educação para formar o cidadão, na qual a briga era constante entre a igreja e as ideias iluministas.¹²⁹ Nos Estados Unidos, uma educação com a filosofia educacional dos seus colonizadores, os ingleses. A instrução era ponte para o estudo do catecismo.¹³⁰ A Rússia que apresentava como filosofia uma educação como instrumento de controle e tinha no seu processo educativo o ensino da religião e da moral.¹³¹ Na Prússia, o processo educativo “[...] era visar à formação nas virtudes patrióticas, na experiência prática em alguma profissão e no bom caráter moral”¹³².

No pensamento educacional da monarquia Austríaca, o processo educativo era confessional. “A religião é ensinada como forma de educar para a humildade, generosidade, paciência, equilíbrio e piedade”¹³³. A família é quem pedia a educação religiosa na escola

¹²⁵ JUNQUEIRA, Sérgio R. Azevedo; WAGNER, Raul. *O Ensino Religioso no Brasil*. 2. ed. ver. ampl. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 28-30.

¹²⁶ GILES, Thomas Ransom. *História da Educação*. São Paulo: EPU, 1987. p. 171.

¹²⁷ GILES, 1987, p. 173.

¹²⁸ GILES, 1987, p. 204-220.

¹²⁹ GILES, 1987, p. 204-210.

¹³⁰ GILES, 1987, p. 213-217.

¹³¹ GILES, 1987, p. 217-220.

¹³² GILES, 1987, p. 211.

¹³³ JUNQUEIRA, 2011, p. 31.

infantil, pois fazia bem às crianças. Para alguns historiadores, esse modelo de ensino é pedra nascente do ER. “A área religiosa passa a ser concebida e estruturada como uma disciplina ao lado da leitura, escrita e elementos básicos da matemática”¹³⁴. Nesse processo educativo, o povo era instruído pelos sacerdotes, de maneira que a igreja colaborava e participava da organização da escola.

No nascente século XIX, vê-se um estado pouco presente na educação da população. A Igreja dominava a educação, tendo em seu poder as escolas elementares, com o papel de ensinar a ler, escrever e contar. O ensinamento religioso e a educação moral tinham destaque nesse processo educativo da igreja. Os filhos das classes privilegiadas é que tinham direito às escolas.¹³⁵

Em meados do século XIX, iniciam-se as revoluções. A sociedade, principalmente, as classes menos favorecidas começam a ter voz. A ciência eclode com uma natureza questionadora e um pensamento positivista. A sociedade se organiza e os governos vêm na escola um ambiente importante para controle da ordem social.¹³⁶ Nesse cenário, observa-se o distanciamento da igreja no controle das instituições escolares e uma nova visão no processo educativo: “[...] a laicização da escola e o aumento das classes populares no sistema educacional, pois o estado, por meio dessa forma de presença social, tenta orientar sua população segundo seus interesses”¹³⁷. Com o Estado dominando as Instituições Educacionais e a igreja excluída do papel de colaboradora e assistente do Estado para o ensino de massa, o Estado constitui a “[...] escola elementar universal, leiga, gratuita e obrigatória”¹³⁸.

Apesar das mudanças na sociedade ao final do século XIX, na Europa, a igreja ainda resiste e continua com suas escolas confessionais. O debate sobre religião nas escolas nasce ferozmente e o espírito crítico da ciência proclama o direito pluralista da religiosidade. O ER, apesar da sua fragilidade, em muitos países europeus, continua sendo incluído no currículo de acordo com as novas legislações em transformação à época.

No Brasil a relação entre religião e educação inicia-se no processo de catequese e evangelização no período de colonização do país, sendo os jesuitas responsáveis por essa educação, surgindo aqui talvez, o nascimento da ideia de ER na educação pública Brasileira.¹³⁹

¹³⁴ JUNQUEIRA, 2011, p. 32.

¹³⁵ JUNQUEIRA, 2011, p. 33-35.

¹³⁶ JUNQUEIRA, 2011, p. 34-35.

¹³⁷ JUNQUEIRA, 2011, p. 35.

¹³⁸ JUNQUEIRA, 2011, p. 35.

¹³⁹ GONÇALVES, Ana Maria; MUNIZ, Tamirez Alves. A permanência da Disciplina de Ensino Religioso no Currículo escolar Brasileiro. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 117-132, 2014. Disponível em: <www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24485>. Acesso em 15 nov. 2016. p. 119-120.

Com base nos acordos entre Igreja Católica e a Monarquia Portuguesa, o ensino da religião era base comum objetivando a adesão ao catolicismo por todos os colonizados. Com as mudanças ocorrendo em todo mundo, devido às grandes revoluções, principalmente na Europa, o Brasil também adere a essas transformações, e se dá nesse período, por volta da metade do século XVIII, a expulsão dos Jesuítas e o acolhimento da educação pelo Estado.¹⁴⁰

A educação continua privilégio das elites, restando ao povo em geral além dos índios e escravos, o ensino da religião pela Igreja Católica que se torna na constituição de 1824, em seu artigo 5, a religião oficial do País.¹⁴¹ Entretanto, surge ainda no império o pensamento de respeito a diversidade da população e Rui Barbosa, com projeto à Constituição, “[...] propunha em seu artigo primeiro, terceiro parágrafo, que nas escolas mantidas pelo Estado não deveria ser imposta uma crença”¹⁴².

Com a Proclamação da República em 1889, o direito de liberdade de culto e o reconhecimento da diversidade religiosa foi determinada. Ademais, a nova legislação voltada a um pensamento positivista, acompanhando a filosofia europeia nascente, defendia uma escola gratuita, obrigatória, pública e leiga.¹⁴³

O ER se institucionaliza a partir de 1931 com a reforma Francisco Campos sendo oficializado na constituição de 1934 como disciplina, passando a ser legitimada pela lei maior do país.¹⁴⁴ O ER passa a ser obrigatório para o estado e optativo ou facultativo para o aluno, mesmo tendo no cenário político e educacional, opiniões contrárias que defendiam a laicidade do ensino na escola pública.

No entanto, as discussões sobre a disciplina de ER se tornaram frequentes, pois a função catequética ainda reinava dentro das escolas. Então, em 1965, a crise é aparentada no meio acadêmico e a escola se percebendo como instituição autônoma, possuindo seu próprios

¹⁴⁰ JUNQUEIRA, 2011, p. 37.

¹⁴¹ “Art. 5-A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de Templo”. NOGUEIRA, Octaciano. *Constituições Brasileiras – 1824*. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. p. 105.

¹⁴² JUNQUEIRA, 2011, p. 39.

¹⁴³ JUNQUEIRA, 2011, p. 39.

¹⁴⁴ “[...] estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. A Reforma Francisco Campos, desta forma, marca uma inflexão significativa na história do ensino secundário brasileiro, pois ela rompe com estruturas seculares nesse nível de escolarização”. DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Revista Educação*. Porto Alegre. v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. p. 185.

objetivos e princípios, na cultura, no saber, não se percebia como agente doutrinador. “A manifestação do pluralismo religioso é explicitada de forma significativa”¹⁴⁵, não sendo mais concebido uma disciplina que pensasse em doutrinar alguém, deixando de conduzir o outro ao entendimento de ser humano pleno.¹⁴⁶

Nesse momento o ER deixa o método do catecismo e procura a afirmação da sua identidade como componente no processo educativo. Para uma afirmação dessa identidade, desde 1974 com os Encontros Nacionais de ER (ENER), os estudos sobre o tema cresceram.

Na luta em defesa da manutenção do ER, os grupos favoráveis se mobilizaram organizando um movimento nacional, no período da promulgação da constituição de 1988, que chegando no seu auge, conseguiram uma emenda constitucional para o ER que foi a “[...] segunda maior emenda popular que deu entrada na Assembleia Constitucional, que obteve 78 mil assinaturas”¹⁴⁷.

Os debates e os estudos sobre o ER nas escolas públicas não tiveram fim, pelo contrário, tinha-se muita coisa ainda por fazer em prol da proposta curricular do ER. A partir daí, os esforços são centrados nas discussões sobre novas ideias diferenciando ER da perspectiva catequética. Os diálogos sobre o tema chegam no momento da elaboração da nova LDBEN, 9.394/96 e para substanciar os debates foi criado o Fórum Nacional Permanente do ER (FONAPER), com proposta pedagógica de “[...] atendimento ao direito do educando de ter garantido a educação de sua busca do transcendente, e ainda espaço aberto para refletir e propor encaminhamentos pertinentes ao ER, sem discriminação de qualquer natureza”¹⁴⁸.

A nova LDBEN 9394/96, no seu artigo 33 da primeira versão, organiza uma estrutura para o ER, entretanto houve uma distinção entre ela e as demais disciplinas tirando do estado a responsabilidade sobre esse ensino, não sendo ele obrigado a formar e contratar os professores. O texto da LDBEN apresentada nessa versão para o ER foi uma visão catequética e não de uma disciplina escolar, definindo uma postura não pedagógica.¹⁴⁹

A partir dos esforços dos grupos que defendiam a proposta de ER, como o FONAPER, querendo oferecer uma indentidade ao ER e caracterizá-lo como disciplina e acima de tudo

¹⁴⁵ JUNQUEIRA, 2011, p. 40.

¹⁴⁶ JUNQUEIRA, 2011, p. 40.

¹⁴⁷ JUNQUEIRA, 2011, p. 40.

¹⁴⁸ JUNQUEIERA, 2011, p. 44.

¹⁴⁹ “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter: I – confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou II – interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa”. BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da educação*. Lei 9.394 de 1996: Brasília, 2005. p. 12.

legitimá-lo como componente curricular, em 1997 com a lei 9475/97, o artigo 33 da LDBEN foi alterado,¹⁵⁰ passando ao estado a responsabilidade pela disciplina além de oferecer um lugar epistemológico e pedagógico no currículo do ensino fundamental, definindo a disciplina como “[...] parte integrante da formação básica do cidadão e como disciplina dos horários normais do ensino fundamental. [...] A partir de então, o ER tem uma identidade definida em termos formais”¹⁵¹.

A disciplina de ER continua lutando incansavelmente, buscando sua afirmação no contexto escolar, procurando se garantir como componente curricular numa perspectiva pedagógica. Mesmo a legislação Brasileira dando voz ao ER no contexto escolar, o Ministério da Educação (MEC), como não fez à época da criação da LDBEN e no período de suas alterações, até o texto final, não assume e não sustenta a proposta do ER, deixando aos estados a responsabilidade de construir seus programas curriculares, sem uma diretriz comum. Entretanto, e não menos importante, com a Resolução 02/98, da Câmara de Educação Básica, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o ER é apresentado como uma tarefa dos sistemas de ensino e não das confissões religiosas.¹⁵²

Como orientação às instituições educacionais, o FONAPER propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ER (PCNER) que ainda não foram reconhecidos pelo MEC, mas oficiosamente os estados os têm como modelo para seguirem e se orientarem em formulação

¹⁵⁰ “O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso”. BRASIL, 2016. p. 14.

¹⁵¹ PASSOS, 2007a, p. 13.

¹⁵² “Art. 3º. “São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: I - As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas: a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; b) os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. IV - Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e: a) a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como: 1. a saúde; 2. a sexualidade; 3. a vida familiar e social; 4. o meio ambiente; 5. o trabalho; 6. a ciência e a tecnologia; 7. a cultura; 8. as linguagens; b) as áreas de conhecimento: 1. Língua Portuguesa; 2. Língua Materna, para populações indígenas e migrantes; 3. Matemática; 4. Ciências; 5. Geografia; 6. História; 7. Língua Estrangeira; 8. Educação; Artística; 9. Educação Física; 10. *Educação Religiosa, na forma do art. 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*”. BRASIL. Câmara de Educação Básica. *Resolução 02/98: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. 1998. (*grifo nosso*).

de seus programas curriculares. Pode-se citar o estado de Alagoas, que buscou parcerias com o FONAPER para oferecer formação aos professores da rede pública do estado.¹⁵³

Atualmente os debates ainda são recorrentes quanto à oferta do ER nas escolas públicas. As problemáticas são as mesmas das discussões de outrora: a laicidade, o respeito à liberdade religiosa, a igreja no contexto escolar, etc.¹⁵⁴ Contudo, a Legislação Brasileira legitima a oferta, sendo facultativa para o aluno. O cenário corresponde ainda às “[...] velhas referências confessionais, administrado, muitas vezes, pelas igrejas, ou entregues aos professores de outras disciplinas, sem a formação específica para ministrarem essa área de conhecimento”¹⁵⁵. De acordo com Passos, o país tem uma variedade de modelos de ER, apresentando iniciativas dos Governos locais quanto à formulação de suas diretrizes curriculares e não, como já frisado, uma base comum em âmbito nacional para esse ensino.¹⁵⁶

Hoje, são comuns algumas práticas proselitistas dentro das escolas por parte dos professores e a imprensa vez ou outra apresenta algumas realidades, denunciando a ausência da liberdade religiosa no contexto escolar, bem como o princípio do direito à diversidade, que é contemplada pela LDBEN. Ora, o caráter de submeter os alunos a uma religião específica assinala um modelo confessional, descaracterizando o artigo 33 da lei 9394/96.

Um artigo publicado no Jornal eletrônico O Globo de 2013 apresenta uma triste realidade das escolas brasileiras: a religião dentro das escolas. Uma aluna da rede municipal de São João de Meriti relata ao jornalista Lauro Neto, do Jornal, que sendo do Candomblé se sentia discriminada por 3 professoras evangélicas ficando obrigada a frequentar as aulas e inclusive fazer as orações. Se não bastasse as humilhações sofridas pela aluna, ao ser encaminhada à direção, a diretora comenta, segundo a aluna: “[...] que a professora deve passar o que ela acha que está certo”. E por último, ela comenta ainda que se faltasse à aula seria reprovada.¹⁵⁷

Situações semelhantes, em todo território nacional, acontecem e por essas questões é que alguns estudiosos, como Roseli Fischmann, acreditam que a escola não seria um espaço apropriado ao ER. O fato é que as escolas estão órfãs de orientação administrativa e pedagógica.

¹⁵³ HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. Ensino religioso e formação de professores na rede estadual de ensino de Alagoas. In: OLIVEIRA, Lílian Blanck de; RISKE-KOCH, Simone; WICKERT, Tarcísio Afonso (orgs). *Formação de docentes e ensino religioso no Brasil: tempos, espaços e lugares*. Blumenau: Edifurb, 2008. p. 112-116.

¹⁵⁴ PASSOS, João Décio. Ensino religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luiza. *Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 21-27.

¹⁵⁵ PASSOS, 2007b, p. 22.

¹⁵⁶ PASSOS, 2007b, p. 22

¹⁵⁷ NETO, Lauro. Ensino religioso é obrigatório em 49% de escolas públicas. *O Globo*. Rio de Janeiro. 23 mar. 2013. Caderno Educação. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ensino-religioso-obrigatorio-em-49-de-escolas-publicas-contra-lei-7928028>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

É incompreensível um diretor de escola não ter conhecimento sobre a Legislação Educacional Brasileira. Ademais as Secretarias de Estado de Educação de todo país desenvolvem a supervisão em suas Instituições Escolares, demonstrando a fragilidade nesse tema de conhecimento no estado.

Um grupo de estudiosos da Universidade de Brasília fez uma pesquisa, sobre a oferta de ER nos Estados Brasileiros e analisou todas as legislações estaduais e fez avaliação de 25 livros didáticos adotados em alguns estados Brasileiros. Para as autoras da pesquisa, o resultado é “desolador”, percebendo-se que os estados continuavam com um ensino confessional, catequisador das religiões, ignorando a diversidade e o pluralismo cultural da sociedade brasileira, estimulando a intolerância e transmitindo preconceitos.¹⁵⁸ Um exemplo, sobre esse comportamento dentro do contexto educacional, é o fato de algumas escolas obrigarem os alunos a rezarem ou cantarem hinos religiosos antes do início das aulas. Em Teresina- PI, em um município a 32 quilômetros da capital, na Escola Municipal Aurino Nunes, os alunos eram obrigados a rezar o Pai Nosso no pátio da escola e se não bastasse a reza, eles tinham que cantar cantigas que falavam de Deus e do Espírito Santo, finalizando com o sinal da cruz antes de irem para a sala de aula.¹⁵⁹

Nesse mesmo ano da pesquisa feita pelos pesquisadores da Universidade de Brasília, em 2011, a Prova Brasil¹⁶⁰ apresentou que 49% das escolas públicas brasileiras *obrigavam* os alunos a frequentarem as aulas de ER. Na pesquisa da prova Brasil, dos 55 mil diretores de escolas públicas, a metade deles afirmou que há presença da religião no dia a dia das escolas.¹⁶¹ Já na prova Brasil de 2015 houve uma pequena mudança, quando do questionário aplicado a 52.341 diretores, 69 % respondeu que ofertam o ER, sendo que 37% é de presença obrigatória.¹⁶²

Em outra pergunta feita aos diretores, questionando se na disciplina de ER segue-se uma religião específica, apenas 3% responderam que sim. A pesquisa mostra também a

¹⁵⁸ BRANDÃO, João Baptista. Laicidade e Ensino Religioso no Brasil. *GVexecutivo*. Brasília. v.10. n. 1, p. 60-62, Jan./Jun. 2011. p. 61.

¹⁵⁹ NETO, 2013. p. 2.

¹⁶⁰ “A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. [...] Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho”. BRASIL. Ministério da Educação. *Prova Brasil 2015*. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/09/inep-apresenta-resultados-da-prova-brasil-2015/@nitf_galleria>. Acesso em: 10 fev. 2017.

¹⁶¹ CUNHA, Luiz Antônio. O sistema nacional de educação e o Ensino Religioso nas escolas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 34, n. 124, p. 925-941, Jul./set. 2013. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000300014&script=sci...tng>. Acesso em: 12 dez. 2016. p. 936.

¹⁶² BRASIL, 2017. p. 3.

ausência de uma gestão pedagógica organizada, de maneira que a última pergunta questiona se na escola há atividades para os estudantes que não queiram participar das aulas de ER, e em suas respostas, 55% dos diretores dizem que não há, mostrando assim um desrespeito com a comunidade escolar e ficando as direções de escolas suspeitas de não consultarem os pais ou os alunos para saberem se optam ou não pela disciplina de ER. As pesquisas apresentadas mostraram que embora seja facultativo o ER, na prática a disciplina é obrigatória para a maioria dos alunos.¹⁶³

Em relação ao trabalho das pesquisadoras da Universidade de Brasília, elas descobriram com a pesquisa que quase todos os estados brasileiros confundem os conceitos de Educação Religiosa e ER. O resultado é uma educação de cunho cristão e predominantemente católico, com o rótulo de ER.¹⁶⁴ Para os estudiosos, São Paulo é o único estado da federação que apresenta um proposta laica para o ER e na Bahia a disciplina adquiriu um viés confessional, “[...] sendo oferecido por professores credenciados por igrejas”¹⁶⁵.

O ER, para as pesquisadoras, “[...] não só tornou a escola pública um espaço de disputa entre crenças, mas permitiu a preponderância das religiões cristãs e o silenciamento de outras religiões minoritárias, porém centrais à formação e identidade do País”¹⁶⁶. Além das religiões minoritárias não aparecerem nos livros didáticos de acordo com a pesquisa, as pessoas sem religião também não existem, deixando claro para as pesquisadoras que “[...] parece assumir-se o pressuposto, contestável em um estado laico, de que a religiosidade é necessária para a promoção de uma vida boa”¹⁶⁷.

Em uma realidade preconceituosa como essa demonstrada pelas pesquisadoras da Universidade de Brasília pode até ficar pior, sobretudo se um estado da federação criar condições para tornar o ER confessional, como no caso do Rio de Janeiro. “O estado implantou a lei 3459, do ex-deputado católico Carlos Dias (PP-RJ) e estabeleceu o ER confessional na rede estadual de ensino”¹⁶⁸, contratando em 2004 professores por meio de concurso público para ministrarem a disciplina. Dos contratados, 68% eram católicos, 26,31% evangélicos e 5,26% de outras religiões. A Coordenação de ER, da Secretaria de Educação do Estado à época comentou, é que o pensamento é mesmo confessional, de maneira que os professores católicos trabalhassem com

¹⁶³ CUNHA, 2013, p. 936.

¹⁶⁴ BRANDÃO, 2011, p. 61.

¹⁶⁵ BRANDÃO, 2011, p. 61.

¹⁶⁶ BRANDÃO, 2011, p. 61.

¹⁶⁷ BRANDÃO, 2011, p. 62.

¹⁶⁸ CAPUTO, Stela Guedes. Ogan, adósu, òjè e ekedi. O Candomblé também está na escola. Mas como? In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 174.

alunos católicos, os professores evangélicos com alunos evangélicos e assim por diante. Mas o fato é que isso não acontece e os alunos assistem juntos a mesma aula de ER. Segundo a Coordenação de ER da Secretaria de Educação do Estado, “[...] a disciplina só passa ‘valores’ e não há proselitismo algum, ou seja, não há catequese. Será?”¹⁶⁹.

Apesar de um discurso em favor da diversidade religiosa por parte da coordenação do ER no Estado do RJ, Caputo fez uma pesquisa em 2005 na qual utilizou a entrevista com 12 professores de ER, sendo 4 católicos, 6 evangélicos de várias denominações e 2 da Umbanda, da Escola Estadual João da Silva, e o resultado não foi nada favorável à cultura de um estado laico, demonstrando pelos educadores um comportamento religioso teológico e confessional, além de discriminatório.¹⁷⁰

Em todos os cantos do Brasil, a realidade não é muito diferente, vê-se semelhante fato no DF. Segundo dados da prova Brasil de 2015, quando foram entrevistados 453 diretores de escolas públicas do Distrito Federal, 64% disseram que não oferecem a disciplina de ER e 36% deles afirmaram que ofertam, sendo 6% dessas escolas com presença obrigatória. Questionados se a escola segue uma religião específica, 55% dos diretores responderam que não e 3% positivamente. No questionário, os diretores foram indagados também se havia atividades para os estudantes que não queriam participar das aulas de ER e 11% apenas disseram que sim e 32% não.¹⁷¹

Observa-se empiricamente em Brasília, que é preferível não ofertar o ER a buscar soluções para atender os alunos que não optarem para estudarem a disciplina. A situação parece muito clara como um problema de gestão, de maneira que os diretores e coordenadores, em primeira análise, não procuram cumprir as diretrizes legais, entre elas a obrigatoriedade da oferta da disciplina, inclusive não pedem à sua coordenadoria intermediária – Coordenação Regional de Ensino, professor para a disciplina no ensino fundamental II – nos anos finais, do 6º ao 9º ano, como o ocorrido em uma das Coordenadorias Regionais de Ensino de Brasília –

¹⁶⁹ CAPUTO, 2008, p. 175.

¹⁷⁰ “Em 2005 entrevistei 12 professores de ER do Estado do Rio de Janeiro (4 católicos, 6 evangélicos de várias designações e 2 de umbanda). Desses, 9 afirmaram que sabem que existem alunos e alunas de candomblé em sala de aula, mas que não falam dessa religião ‘para não criar conflito’. Uma professora diz: ‘A maioria dos alunos é católica e evangélica, os de candomblé ou não existem ou são bem poucos. Não falo do candomblé, então para não criar conflito’, afirmou uma professora católica, que já dava aulas de religião antes do concurso. Da mesma forma, 9 professoras revelaram que utilizam a Bíblia ou textos cristãos como conteúdo dessa disciplina. ‘Não é para pregar nenhuma religião, mas para falar de amor, carinho, solidariedade. Faço isso com respaldo nos textos bíblicos, pegando o que há de comum neles para católicos e evangélicos’, disse-me uma professora evangélica’. Ora, falar da Bíblia não é ponto para definir padrões de conduta e de moral para o aluno, uma vez que muitos religiosos pregam o amor entre os povos, as pessoas e agem de forma discriminatória com o próprio ‘irmão’ de fé, logo, a religião não faz o bom moço”. CAPUTO, 2008, p. 175.

¹⁷¹ BRASIL, 2017. p. 2.

Santa Maria, no ano de 2016.¹⁷² Pode-se validar esses dados quando das 639 escolas do DF, 183 delas ofertam a disciplina de ER. Dessas escolas, a maioria é de ensino fundamental I, isto é, do 1º ao 5º ano nas séries iniciais, correspondendo a 72% delas. Esses dados são referentes ao ano de 2016.¹⁷³

O segundo ponto, por falarmos em problemas de gestão, é na medida de apresentar que as direções de escola, não utilizando de sua autonomia e do seu papel social, descumprem às práticas de gestão para uma cultura organizacional voltada a uma prática educativa, na qual a escola, segundo Libâneo, seja um “[...] lugar de construção e reconstrução da cultura, não apenas a cultura científica, mas a cultura social, a cultura das mídias, a cultura dos alunos, a cultura da escola”¹⁷⁴. Usar o espaço de coordenação pedagógica para o diálogo e busca de soluções para problemas da escola, seria um dos planos apropriados para resolver a questão de não ter o que fazer com os alunos que não optarem pela disciplina de ER, até por que o ambiente escolar é espaço de aprendizagem tanto para alunos como para professores.

No DF de acordo com Alves, o Conselho de Educação do DF (CEDF) editou várias resoluções, mas todas elas cumprindo o art. 33 da LDBEN 9394/96 e a Lei Orgânica do DF, que seguindo a Lei maior, torna obrigatória a oferta do ER no DF com matrícula facultativa.¹⁷⁵ Quanto a formação docente dos profissionais da educação básica, o DF segue também a nova redação da LDBEN 9394/96, onde torna obrigatório que todos os docentes, inclusive os de ER, sejam habilitados na carreira magistério, além de ter formação em nível superior de licenciatura. Além disso, que seria de “[...] competência do sistema de ensino dos Estados a regulamentação e os conteúdos para a disciplina ao Ensino Fundamental”¹⁷⁶.

Outro documento que rege a educação do DF, o Regimento Escolar das Instituições da Rede Pública de ensino do DF de 2015, em seu artigo 158, caracteriza o ER como “[...] componente curricular do Ensino Fundamental e tem como princípios a laicidade do Estado, a pluralidade religiosa e a alteridade, sendo vedadas quaisquer formas de proselitismo”¹⁷⁷. No

¹⁷² BRASÍLIA. Secretaria de Educação. *Dados apresentados pela chefe do Núcleo de pessoal da Coordenadoria Regional de Ensino de Santa Maria*. Brasília, 2016.

¹⁷³ BRASÍLIA. Secretaria de Educação. *Gerência de Disseminação das Informações e Estatísticas Educacionais*. Brasília, 2016. p. 1.

¹⁷⁴ LIBÂNEO, 2015. p. 33.

¹⁷⁵ ALVES, Vicente Paulo. Currículo do Ensino Religioso no Distrito Federal. *REVER*. São Paulo, v. 02, n. 15, p. 128-139, jul./dez. 2015. p. 133.

¹⁷⁶ ALVES, 2015, p. 136.

¹⁷⁷ “Art 158- O Ensino Religioso constitui componente curricular do Ensino Fundamental e tem como princípios a laicidade do Estado, a pluralidade religiosa e a alteridade, sendo vedadas quaisquer formas de proselitismo. Parágrafo único. O Ensino Religioso é parte integrante da formação básica do cidadão, sendo sua oferta obrigatória pela unidade escolar e a matrícula facultativa para o estudante”. BRASÍLIA. Secretaria de Educação. *Regimento escolar da rede pública do Distrito Federal*, 6. ed. Brasília, 2015, p. 62.

parágrafo único, o ER segue a LDBEN, com caráter obrigatório e matrícula facultativa para o aluno e como parte integrante da formação básica do cidadão. Se o ER faz parte integrante da formação básica do cidadão, ele não deveria ser substituído por nenhum “componente provisório” como definido pelo Plano Plurianual da Educação do exercício 2009 a 2013, seguido ainda em algumas escolas no DF, caso não tivesse aluno optante para a disciplina, ela seria substituída por um “projeto interdisciplinar”¹⁷⁸. Corrobora-se com Alves na medida que o ER, por ser um componente curricular, não deveria ser trabalhado como um projeto interdisciplinar. Quanto a isso ele esclarece:

[...] não se pode deixar que um projeto Interdisciplinar legisle sobre isso, correndo-se o risco de que o diretor da escola, por sua influência e artifícios, pressione os pais e responsáveis para que não matriculem seus filhos no ER, como ocorre com muita frequência no DF, [...] usando de artimanhas para confundir os pais e responsáveis, provocando a sua desistência de matricular os filhos.¹⁷⁹

Quanto ao que comenta Alves, acredita-se que o risco é agravado quando os diretores de escolas no DF, usando de uma prática comum, não consultam os secretários de escolas sobre o quantitativo de alunos que optaram pela disciplina de ER e nem mesmo chamam a comunidade para participar das discussões da escola referente ao tema, tendo os gestores a postura de simplesmente não pedir professor para a disciplina como se não tivesse procura por 100% dos alunos, como já comentado anteriormente.

Atualmente o currículo que rege a Educação no DF é denominado Currículo em Movimento e nele na parte do ensino fundamental, anos finais, o ER faz parte integrante do ensino, com conteúdos específicos e filosofia pautada por uma educação da disciplina não proselitista, sendo laica e pluralista, com uma visão pedagógica do trabalho do professor.

Mesmo com um novo currículo a partir de 2014 no DF, o Currículo em Movimento, corrobora-se com Alves, em sua pesquisa, quando ele comenta que a disciplina de ER não está sendo ofertada regularmente pelas escolas públicas, ora por não cumprimento da legislação, ora por não terem professores habilitados para trabalhar com a disciplina, e isso seria fruto de uma “não aplicabilidade pelos gestores educacionais distritais”¹⁸⁰.

Recentemente o MEC, na versão de 2016 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentou não ter interesse em prosseguir com as discussões sobre o ER em nível Federal, pois valendo-se da prerrogativa de definir a legislação Brasileira, tirou da sua

¹⁷⁸ ALVES, 2015, p. 134

¹⁷⁹ ALVES, 2015, p. 134.

¹⁸⁰ ALVES, 2015, p. 135.

responsabilidade o trabalho de orientação aos estados Brasileiros sobre o tema.¹⁸¹ Entretanto, em 2017, a BNCC recebeu novas sugestões vindas das cinco regiões do país e após conclusão, a última versão da BNCC em 2018, o ER retoma sua posição de componente curricular.¹⁸²

Acredita-se que a BNCC deve continuar como espinha dorsal para todos os Componentes Curriculares Obrigatórios para sua oferta, como é o caso do ER. A disciplina é amparada pela Legislação sendo de direito público a todos alunos interessados em estudá-la e deve partir do órgão maior a orientação, no caso da BNCC, norteando os estados a construírem seus programas curriculares com definições sobre o que se deve ou não ser ensinados nas escolas brasileiras.

Portanto, com o conhecimento da existência do aparato legal que rege o ER, resta lembrar que o fato maior seria o cumprimento da legislação pelos gestores públicos educacionais da oferta da disciplina, de maneira que eles possam consultar as famílias e alunos sobre a intenção ou não deles cursarem a disciplina. Cabe também ao corpo das gestões escolares a responsabilidade de acompanhar o processo de ensino da disciplina, evitando o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores para uma regência com um viés proselitista, bem como excluir a ideia de tornar a escola um campo religioso, onde batalhas entre religiões possam neutralizar o trabalho da disciplina no contexto educacional.

Se a escola é o espaço apropriado para o diálogo e debate sobre as várias vertentes culturais nas quais o país está imerso, o ER estaria em um ambiente próprio para ser ensinado e debatido entre seus pares, professores e alunos, gestão e comunidade. A seguir, o esforço será de apresentar saberes que demonstrem se a escola seria o ambiente apropriado para ensinar o ER.

¹⁸¹ “A área de Ensino Religioso, que compôs a versão anterior da BNCC, foi excluída da presente versão, em atenção ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A Lei determina, claramente, que o Ensino Religioso seja oferecido aos alunos do Ensino Fundamental nas escolas públicas em caráter optativo, cabendo aos sistemas de ensino a sua regulamentação e definição de conteúdos (Art. 33, § 1º). Portanto, sendo esse tratamento de competência dos Estados e Municípios, aos quais estão ligadas as escolas públicas de Ensino Fundamental, não cabe à União estabelecer base comum para a área, sob pena de interferir indevidamente em assuntos da alçada de outras esferas de Governo da Federação”. BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Proposta preliminar*. 2. ed. revista. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017. p. 25.

¹⁸² BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

1.4 Escola pública: ambiente apropriado para o Ensino Religioso?¹⁸³

A escola é considerada como um espaço socializador onde o movimento das relações sociais acontece naturalmente sendo ambiente próprio para a construção do saber¹⁸⁴. Por ser uma instituição histórica, a escola é definida conforme os modelos estabelecidos por uma determinada ordem social, política e econômica. “A escola tem funções que são determinadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos”¹⁸⁵.

A discussão sobre educação escolar não pode ser distanciada da visão sociopolítica “[...] que configuram diferentes concepções de homem e sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas, etc.”¹⁸⁶. Além do mais, Libâneo salienta que os objetivos da escola se confundem com a ação exercida sobre os atores sociais do ambiente escolar, principalmente crianças e adolescentes, para que eles sejam orientados, da melhor forma possível, de como viverem em determinada sociedade. Essa prática seria para o autor o ponto de “união entre o indivíduo e o social”¹⁸⁷.

Historicamente para o Estado, a educação é uma questão política. Libâneo argumenta que em todos os questionamentos feitos para entender os objetivos concretos sobre a educação, todos eles estão centrados numa dimensão política, de maneira que para ele, os “propósitos da educação individual não se separam da totalidade social em que se insere”¹⁸⁸. Ele comenta ainda que “[...] com efeito, numa sociedade de classes dão-se relações sociais que são o resultado do conflito de interesses de duas classes fundamentais, sendo que uma delas, a que detém o poder econômico e político, procura conformar as instituições a seus interesses”¹⁸⁹.

Assim como em todo o mundo, essas construções não foram diferentes aqui no Brasil, sendo notório que aqui as transformações sociais feitas pelas massas por meio das revoluções deram-se tardiamente, deixando até mais avançado, no espaço e no tempo, o domínio das elites sociais no contexto educacional.

¹⁸³ O Título do capítulo 1.3. Escola pública: ambiente apropriado para o ensino religioso? é o subtítulo 3.4 do Livro Afinal, o que é Ensino Religioso? de Madalena Fernandes. No livro de Fernandes o título é uma afirmação, entretanto a presente pesquisa trará o título como uma problematização, indagando se a escola pública é um ambiente apropriado para se trabalhar com o Ensino Religioso. FERNANDES, 2000, p. 34.

¹⁸⁴ SAVIANI, 1995, p. 90-91.

¹⁸⁵ LIBÂNEO, 1993, p. 19.

¹⁸⁶ LIBÂNEO, 1993, p. 19.

¹⁸⁷ LIBÂNEO, 1993, p. 93.

¹⁸⁸ LIBÂNEO, 1993, p. 93-94.

¹⁸⁹ LIBÂNEO, 1993, p. 94.

A evolução histórica da escola no Brasil passa por construções em seu pensamento pedagógico, vivenciando três fases importantes, sendo elas: o pensamento tradicional, a escola nova e a Pedagogia tecnicista.¹⁹⁰ Essas três escolas apresentam como as “[...] ações pedagógicas acompanham as formas pelas quais a sociedade é organizada”¹⁹¹. Entretanto, Libâneo propõe uma nova maneira de compreender os elementos da ação pedagógica, indicando outro ponto para o núcleo da ação pedagógica, como uma pedagogia crítico-social.¹⁹²

Para Libâneo as separações das classes é um fato concreto dentro da sociedade, incluindo suas instituições, como a escola. Libâneo sobre essa questão, analisa:

Ora se o que caracteriza a sociedade são as relações entre as classes sociais, que são relações de contradição em função de interesses que são distintos, conclui-se que essa contradição também existe na escola, já que ela é uma manifestação particular da sociedade. É possível, então, considerá-la como ‘uma das mediações pela qual se efetua o conflito entre as classes sociais, uma interessada na reprodução da estrutura de classes tal qual é, outra cujos interesses objetivos exigem a negação da estrutura de classes e a supressão da dominação econômica’. Portanto, a escola tanto pode-se organizar para negar às classes populares o acesso de mudança como para garanti-lo; se assume o papel de agente de mudança nas relações sociais, cabe-lhe instrumentalizar os alunos para superar sua condição de classe tal qual mantida pela estrutura social.¹⁹³

Para tanto, a escola para Libâneo, possui como finalidade defender os interesses das classes populares, devendo preocupar-se em modificar as relações sociais, de maneira que isso serviria como projeto básico para a transformação da sociedade partindo de pensamentos voltados a uma reorganização pedagógica dentro da escola. Logo, presume-se a necessidade de garantir da escola saberes elaborados para crianças, jovens e adultos, onde os conhecimentos

¹⁹⁰ “Pedagogia tradicional: transmitir uma cultura geral humanística, de caráter enciclopédico. Ela sempre atendeu as camadas socialmente privilegiadas e atendeu bem; [...] predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. [...] a aprendizagem é mecânica. [...] caracteriza-se por privilegiar o polo da tradição constituída, onde o saber é transmitido unilateralmente, sem possibilidade de se questionar seu sentido e função face às realidades sociais; [...] Pedagogia nova: não lida com o saber enquanto tal, por entender que sua busca deva ser espontânea, por um processo de descoberta da criança. Além disso, essa pedagogia extrapola as funções específicas de a escola quando pretende abarcar muitas dimensões do desenvolvimento humano. [...] Pedagogia Tecnicista: uniformizar o ensino, acentuar as técnicas, simplificar os conteúdos. [...] produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, as informações precisas, rápidas e objetivas. [...] E educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global”. LIBÂNEO, 1993, p. 21-31; p. 94-95.

¹⁹¹ LIBÂNEO, 1993, p. 95.

¹⁹² “Pedagogia crítico-social: voltada para os conteúdos, entende que há saberes universais que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente autônomos incorporados pela humanidade e que devem ser permanentemente reavaliados face às realidades sociais, através de um processo de transmissão-assimilação-reavaliação crítica. O objetivo da escola, assim, será garantir a todos o saber e as capacidades necessárias a um domínio de todos os campos da atividade humana, como condição para a redução das desigualdades de origem social”. LIBÂNEO, 1993, p. 96.

¹⁹³ LIBÂNEO, 1993, p. 95.

assumam “formas pedagógicas”, sendo assim a maneira de garantir “maior participação na definição de um projeto amplo de transformação social”¹⁹⁴.

Portanto, considera-se a escola possuidora de um papel importante como agente transformador para as camadas mais pobres da sociedade. Um dos objetivos da escola, para o pensamento de Libâneo, seria a garantia do saber a todos e as “[...] capacidades necessárias a um domínio de todos os campos da atividade humana”¹⁹⁵, na medida em que o domínio do conhecimento elaborado pelas classes populares ajudaria na diminuição das desigualdades de origem social.¹⁹⁶

Se o texto questionou se a escola é um ambiente apropriado para o ER, as reflexões para tal resposta não podem ser pensadas distante de uma ação socializadora e dialógica dentro do contexto educacional. A escola de hoje apresenta-se com uma aparência velha, demonstrando as antigas celeumas de uma sociedade discriminatória e ante democrática na educação, principalmente na considerada educação popular. O que a escola nos apresenta atualmente é uma instituição que parece contribuir para a desigualdade, demonstrando uma organização curricular diferente na apresentação do conhecimento, dependendo dos seus atores sociais, valorizando as preferências ideológicas das classes mais fortes da sociedade¹⁹⁷.

O livro *A vida na escola e a escola da vida* de Claudius Ceccon é contemporâneo e apresenta vários questionamentos sobre a escola de hoje. As frustrações dos professores, as queixas dos pais sobre a escola, os alunos que não se sentem bem dentro da escola, a indicação de culpados pelos problemas dentro da escola, etc. Fora esses, entre outros modelos de ideias sobre a escola, uma comentada pelo autor é que a escola desmente todas as suas promessas. Para Ceccon, “[...] existe um abismo entre essas promessas e a realidade, entre as intenções e os fatos, entre o que a escola deveria ser e o que ela, de fato, é”¹⁹⁸. A escola na realidade abusa de sua falsidade, prometendo acesso igual a todos, sendo que o olhar real nos mostra que os alunos continuam saindo da escola, fugindo do ambiente que era para ser próprio deles.

Embora os fatos apresentados demonstrem negligência da escola diante de seu real papel diante da comunidade escolar, a sociedade já demonstra insatisfação com os resultados que a escola vem exibindo. Essas exigências se fazem devido às transformações que o mundo vem sofrendo na ordem da economia, da política, da cultura e do social.¹⁹⁹ Entre os fatores de

¹⁹⁴ LIBÂNEO, 1993, p. 96.

¹⁹⁵ LIBÂNEO, 1993, p. 96.

¹⁹⁶ LIBÂNEO, 1993, p. 96.

¹⁹⁷ APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Trad. Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 81-82.

¹⁹⁸ CECCON, Claudius *et al.* *A vida na escola e a escola da vida*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1982. p. 22.

¹⁹⁹ LIBÂNEO, 2015, p. 43.

mudança que estão interferindo nos sistemas de ensino e na escola, estão o avanço tecnológico, a globalização, a difusão maciça da informação, a organização do trabalho, mudanças nos paradigmas da ciência e do conhecimento, o agravamento da exclusão social, etc. Muitos desses fatores interferem diretamente na escola e o trabalho dos docentes.²⁰⁰

Segundo Libâneo, faz-se necessário ficar atento quanto ao processo de exclusão social que as transformações tão desejadas podem estimular, pois o avanço tecnológico e científico, as novas ideias sobre a forma de produção, as inovações no conhecimento podem levar ao distanciamento social e econômico entre as classes sociais. A escola não pode se distanciar dessa realidade e continuar isolada de outros contextos, outras culturas, outras mediações. Ela necessita uma ligação entre o “mundo econômico, político, cultural, mas precisa também ser um baluarte contra essa exclusão social”²⁰¹.

A escola necessária para fazer frente a essas realidades é a que provê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Especialmente, uma escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica.²⁰²

Contudo a escola não é o único ambiente próprio para acontecer a educação. O pensamento de que a escola é o único lugar de apropriação do saber já é ultrapassado. A educação pode acontecer em vários ambientes, formais e não-formais, como na família, no trabalho, nas academias de ginástica, nos clubes, nos sindicatos, nas igrejas, enfim, a escola não pode acreditar que seu espaço é propício apenas para a passar conteúdos obedecendo uma ordem dos livros didáticos. Para Libâneo, a escola reúne a cultura experienciada pelos alunos durante sua vida e a cultura formal que “[...] é o domínio dos conhecimentos, das habilidades de pensamento”²⁰³. A escola precisa entender que “[...] o aluno é sujeito do seu próprio conhecimento”²⁰⁴.

Sendo assim, os objetivos da escola, baseado em Libâneo, com fins na construção de uma escola democrática social e política, são cinco: promover o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais e as condições para o fortalecimento da subjetividade e da identidade cultural dos alunos; preparar para o trabalho e para a sociedade

²⁰⁰ LIBÂNEO, 2015, p. 43-44.

²⁰¹ LIBÂNEO, 2015, p. 48.

²⁰² LIBÂNEO, 2015, p. 49.

²⁰³ LIBÂNEO, 2015, p. 49.

²⁰⁴ LIBÂNEO, 2015, p. 49.

tecnológica e comunicacional; formar para a cidadania crítica e desenvolver a formação para valores éticos.²⁰⁵

Entre os objetivos citados por Libâneo ressalta-se o segundo, pois ele deixa claro a importância do respeito às individualidades e a compreensão sobre o mundo cultural dos alunos, em ajudá-los a se construírem como sujeitos, a aumentar sua autoestima, sua autoconfiança e o respeito próprio.²⁰⁶ Para pesquisa, esse objetivo é um fator essencial para se considerar a escola espaço para a diversidade e a educação em direitos humanos. De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, a educação em direitos humanos para a educação básica “[...] deve-se estruturar na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual [...], dentre outras) e a qualidade da educação”²⁰⁷.

Na medida em que um aluno traz consigo as experiências de vida para dentro da escola, como sua opção religiosa, ele deveria ser respeitado em sua plenitude, pois um jovem católico com sua correntinha de crucifixo no pescoço, ou um outro que carregue seus traços culturais afrodescendentes, com seus colares de Umbanda definindo sua opção, ou um ateu, são sujeitos que carregam consigo uma história subjetiva que deve ser considerada.

A escola como formadora de opinião crítica e valores éticos, além de promover o saber sistematizado, por meio de conteúdos escolares, deve ser espaço para o diálogo e o debate sobre as diversas culturas existentes.²⁰⁸ Se a escola é espaço de debate, lógico é acolher o questionamento de Cortella: “[...] como falar do mundo antigo e do atual sem tocar na religião?”²⁰⁹ Cortella ainda comenta “[...] que uma escola inteligente não pode deixar de fora o conteúdo religioso”²¹⁰ sendo que a religião é componente próprio das culturas e das existências humanas.²¹¹

Se a religião é presença constitutiva das existências humanas, e, desse modo, a educação religiosa é imprescindível, vê-se que o Ensino Religioso, como ordenação intencional desse conteúdo no espaço escolar, torna-se tão sério quanto qualquer outro componente pedagógico, obrigando-nos a desenvolver a nossa competência para tal empreita.²¹²

²⁰⁵ LIBÃNEO, 2015, p. 50.

²⁰⁶ LIBÃNEO, 2015, p. 50-52

²⁰⁷ BRASIL, *Comitê nacional de educação em direitos humanos*. Brasília: Unesco, 2009. p. 32.

²⁰⁸ LIBÃNEO, 2015, p. 50

²⁰⁹ CORTELLA, 2007. p. 19.

²¹⁰ CORTELLA, 2007, p. 19.

²¹¹ CORTELLA, 2007, p. 19.

²¹² CORTELLA, 2007, p. 19.

Cabe nesse espaço escolar o ER, pois é o saber do aluno que deve agir sobre ele e não àquele externo, como o único condutor do conhecimento. A carga cultural é do próprio aluno e cabe à escola ajudá-lo a construir e reconstruir seus conceitos, habilidades, atitudes e valores e, sobretudo, “[...] a escola tem o compromisso de reduzir a distância entre ciência cada vez mais complexa e a formação cultural básica a ser promovida pela escolarização”²¹³.

Dessa forma, de acordo com Passos, o ER tem sua relevância na medida em que ele é consequência da importância social da religião “[...] como um dado humano que se mostra nas múltiplas dimensões humanas (social, cultural, política, psicológica, etc.), nas ações humanas e nas instituições sociais de ontem e de hoje”²¹⁴. Sendo a escola uma instituição social, como dito anteriormente, conclui-se então para Passos que a educação ofertada por ela deve seguir a proposta de Morin, onde a educação do futuro almeja ensinar a conhecer, ensinar a condição humana, a identidade terrena, a vivência ética, “[...] só poderá ser realizada contando com as tradições religiosas que têm suas verdades já definidas sobre todas essas questões dentro de um sistema de crenças capaz de produzir efeitos estáveis na vida pessoal e social”²¹⁵.

Presume-se então que o ER é muito importante no contexto escolar, pois trabalharia os seguintes aspectos: como estudo da religião, interpretação da realidade, religião dos conhecimentos, formação do ser humano, convivência social e parâmetro ético²¹⁶. “Esses pontos sobre o ER são pautas da educação geral do cidadão. A educação civil e leiga para a cidadania não pode ignorar as religiões, pela sua forte presença e função social”²¹⁷.

A escola deve perceber que os alunos trazem para dentro do seu contexto, mormente em sala de aula, “[...] um conjunto de significados, valores, crenças, modos de agir, resultantes de aprendizagens informais, que muitos autores chamam de cultura paralela ou currículo extraescolar”²¹⁸. A escola deve entender como articular essas culturas, auxiliar os educandos a entenderem a relação entre cultura elaborada e cultura cotidiana, “[...] de modo que adquiram instrumentos conceituais, formas do pensar e de sentir, para interpretar a realidade e intervir nela”²¹⁹. Então o questionamento a respeito da escola ser ou não local apropriado para o ER, pode-se acreditar que sim, pois a escola tem papel mediador entre o aluno e o saber. De acordo com o pensamento de Cortella, o “Ensino Religioso é parte fundamental da tarefa educativa e, como tal, precisa de robusta base científica, religiosa consciente, solidez pedagógica e

²¹³ LIBÂNEO, 2015, p. 53.

²¹⁴ PASSOS, 2007a, p. 94.

²¹⁵ PASSOS, 2007a, p. 104.

²¹⁶ PASSOS, 2007a, p. 105-109.

²¹⁷ PASSOS, 2007a, p. 110.

²¹⁸ LIBÂNEO, 2015, p. 57.

²¹⁹ LIBÂNEO, 2015, p. 56-57.

compromisso cidadão”²²⁰. Por isso é na escola que o aluno enfrentará os debates sobre a construção de sua identidade, deixando a saber que o aluno é um sujeito plural, como plural deve ser a escola. A escola não pode negar o direito de os alunos vivenciarem o saber sistematizado sobre a religião ou sua cultura religiosa, proporcionando reflexões para que ele possa agir sobre si e o mundo.

Portanto, é imperioso salientar que todo processo discutido anteriormente, está relacionado diretamente à gestão escolar, porquanto para promover os objetivos da educação e fazer cumprir os direitos e deveres de alunos e professores, faz-se necessário uma mobilização organizacional, tanto administrativa como pedagógica dentro da escola, para que esses objetivos sejam cumpridos. Para isso, será abordado no próximo capítulo, os saberes sobre gestão escolar e suas dimensões.



²²⁰ CORTELLA, 2007, p. 20.

2 GESTÃO ESCOLAR: ESPAÇO DE DESAFIO E DIÁLOGO NO INTERIOR DA ESCOLA PÚBLICA

Neste capítulo são exibidas várias informações fundamentais sobre o conhecimento da organização escolar. A pesquisa abordará as seguintes temáticas: a trajetória histórica e epistemológica da gestão escolar e os seus conceitos, passando pelo conhecimento da administração; o estudo da gestão democrática no contexto educacional; a escola como campo específico para a prática de uma gestão participativa e democrática; e por último, percorrer os caminhos da gestão curricular, com seu contexto histórico e conceitual.

2.1 Administração escolar: trajetória, epistemologias e etimologias

Se a origem da administração escolar (AE) está nas teorias da Administração geral, não se pode acreditar que a escola a partir de sua existência, em todas as épocas da história, não teve um meio de se organizar administrativamente, uma vez que desde o início das primeiras civilizações, como a Suméria, a mais de 5000 anos antes da era cristã, já possuíam algum modelo administrativo, sendo é claro totalmente leigo e informal.²²¹

Em todo percurso histórico, segundo Giles, da Mesopotâmia há 3000 anos a.C aos tempos atuais, tem-se conhecimento sobre a existência de escolas.²²² Do Renascimento ao Iluminismo, do período Moderno aos tempos atuais, os *colégios* se espalharam pelo mundo com seus sistemas de ensino dentro do processo educativo vigente em cada período.²²³

É provável, que todos os centros de ensino, institutos, colégios, escolas, academias, com suas designações próprias, tiveram alguma forma de orientação na organização administrativa e pedagógica. Assim, possivelmente a AE tenha caminhado ao lado da Administração em seu processo histórico. Supõe-se isso devido as duas organizações importantes na história que evoluíram em termos organizacionais, como a Igreja Católica e das organizações militares, que contribuíram muito para o desenvolvimento da teoria administrativa.²²⁴ Dessa forma, vê-se a necessidade da exploração conceitual de administração para só depois penetrar no mundo da AE, estudando de conformidade com a história da

²²¹ GIANCATERINO, Roberto. *Supervisão escolar e gestão democrática: um elo para o sucesso escolar*. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 25.

²²² GILES, 1987, p. 9.

²²³ GILES, 1987, p. 11-64.

²²⁴ GIANCATERINO, 2010, p. 27.

educação e seus agentes, considerando a especificidade da sua organização, e seus objetivos educacionais.

A Administração é praticamente uma ciência nova sendo a mais recente entre todas as das ciências humanas.²²⁵ Foi ela a responsável pela evolução da prosperidade que aconteceu no século passado, e “[...] pela incrível melhoria da qualidade de vida dos povos, principalmente nos países mais avançados”²²⁶. Ela proporcionou as outras ciências a possibilidade de “[...] transformar suas descobertas, invenções e inovações em produtos e serviços disponíveis para a sociedade”²²⁷. Portanto, a sociedade humana se constitui em organizações. E são elas, segundo Maximiano, fornecedoras dos meios para o atendimento das necessidades das pessoas, como saúde, água, energia, segurança, alimentação, cuidado com o meio ambiente, lazer, oferta de educação, enfim, a sociedade é dependente das organizações.²²⁸

Uma organização é definida como “[...] um sistema de recursos que procura realizar algum tipo de objetivo (ou conjunto de objetivos)”²²⁹. Segundo Chiavenato, existem dois significados para organização: “organizações como unidades sociais e organização como função administrativa”²³⁰. Para ele as organizações são:

[...] unidades sociais (e, portanto, constituídas de pessoas que trabalham juntas) que existem para alcançar determinados objetivos. Os objetivos podem ser o lucro, as transações comerciais, o ensino, a prestação de serviços públicos, a caridade, o lazer, etc. Nossas vidas estão intimamente ligadas às organizações, porque tudo o que fazemos é feito dentro de organizações.²³¹

De acordo com Filho, o termo organização tem o sentido de “[...] dispor elementos (coisa e pessoas), dentro de condições operativas (modo de fazer) que conduzam a fins determinados”²³². Para que as organizações possam desenvolver bem as suas tarefas e terem a condição de utilizarem todos os seus recursos, atingindo seus objetivos, elas dependem da Administração.²³³

Então o que é administração? Olhando o sentido da palavra ela nos apresenta a ideia de governo, na medida em que busca resolver os problemas populares, fornecendo o que é indispensável e acompanhando o processo de execução das atividades.²³⁴ Etimologicamente o

²²⁵ CHIAVENATO, 2008, p. 3.

²²⁶ CHIAVENATO, Idalberto. *Administração geral e pública*. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008. p. 03.

²²⁷ CHIAVENATO, 2008, p. 3.

²²⁸ MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. *Teoria geral da administração*. São Paulo: Atlas, 2011. p. 04-05.

²²⁹ MAXIMIANO, 2011, p. 3.

²³⁰ CHIAVENATO, Idalberto. *Iniciação à organização e controle*. São Paulo: McGraw-Hill, 1989. p. 3.

²³¹ CHIAVENATO, 1989, p. 3.

²³² FILHO, M.B. Lourenço. *Organização e administração escolar*. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1972. p. 41.

²³³ MAXIMIANO, 2011, p. 33.

²³⁴ LACERDA, Beatriz Pires de. *Administração escolar*. 2. ed. ver. atual. São Paulo: Pioneira, 1977. p. 4.

termo vem do latim *administratione*, que em português significa gestão de negócios públicos ou particulares. “É um processo de tomar decisões sobre objetivos e utilização de recursos”²³⁵. Para Ribeiro, as “[...] mais compreensivas e decisivas contribuições para os estudos da administração”²³⁶ se devem aos estudiosos Fayol e Taylor. Podem-se resumir então as principais ideias clássicas desses dois autores sobre administração, segundo Ribeiro: “[...] um problema natural inerente a qualquer tipo de grupo humano em ação; é uma atividade produtiva; é um conjunto de processos articulados dos quais organização é parte; pode ser tratada por método científico”²³⁷ e, por fim, administração apesar de acontecer em processos diferentes preocupa a todos as pessoas do grupo. Outros autores, como Lacerda, define a Administração como:

Tead - Administração é compreendida como o conjunto de atividades próprias de certos indivíduos-chefes executivos aos quais cabe, numa entidade, ordenar, encaminhar e facilitar nos esforços coletivos de um grupo de pessoas reunidas para a realização de objetivos definidos;

Drucker - Administração é o órgão da sociedade especificamente encarregada de tornar produtivos os recursos;

Frost - é a arte de dirigir as atividades humanas de modo a conseguir a maior conformidade possível com as diretrizes do empreendimento;

Fayol - Administrar é prever, organizar, comandar, coordenar e controlar.²³⁸

A administração em sua acepção sofreu mudança e hoje ela assume o papel de “[...] interpretar os objetivos propostos pela organização e transformá-los em ação organizacional por meio do planejamento, organização, direção e controle dos esforços realizados por todas as áreas”²³⁹. De acordo com Filho, administrar “[...] é regular tudo isso, demarcando esferas de responsabilidade e níveis de autoridade nas pessoas congregadas, a fim de que não se perca a coesão do trabalho e sua eficiência geral”²⁴⁰. Esses conceitos se modificam na medida em que a sociedade constitui uma relação entre espaço, tempo e cultura.²⁴¹

Considera-se que as definições de AE acompanharam as teorias da administração. Faz-se necessário o estudo dessas teorias objetivando distinguir os processos de *organização e gestão* de conformidade com as finalidades sociais e políticos da educação.²⁴² A teoria da

²³⁵ MAXIMILIANO, 2011, p. 5.

²³⁶ RIBEIRO, José Querino. *Ensaio de uma teoria da administração escolar*. 2. ed. ampl. e ver. João Gualberto Carvalho Meneses. São Paulo: Saraiva, 1988. p. 64.

²³⁷ RIBEIRO, 1988, p. 64.

²³⁸ LACERDA, 1977, p. 5-6.

²³⁹ CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à teoria geral da administração*. 6. ed. - Rio de Janeiro: Campus, 2000. p. 6.

²⁴⁰ FILHO, 1972, p. 41.

²⁴¹ GIACANTERINO, 2010, p. 21.

²⁴² LIBÂNEO, 2015, p. 102.

administração é considerada como o aglomerado de teorias com seus conceitos específicos e são chamados por vários termos distintos, como pensamento ou enfoque, escola, modelo de gestão ou administração, modelo de organização, doutrina e técnicas.²⁴³ Suas abordagens ou teorias da administração são as seguintes, segundo Chiavenato: as teorias clássicas, humanísticas, neoclássicas, estruturalista, comportamental, sistêmica e contingencial; na visão de Maximiliano, os principais enfoques são a produção em massa, enfoque da eficiência; humanismo, enfoque comportamental; escola de qualidade; escola do processo administrativo, enfoque sistêmico e teorias das organizações.²⁴⁴

Com o estudo das teorias, pode-se entender melhor como as organizações podem funcionar e propor qual caminho seguir. “Em essência, uma teoria é considerada um conjunto coerente de pressupostos elaborados para explicar relações entre dois ou mais fatos observáveis”²⁴⁵. Entendendo o que é uma teoria, então esse conhecimento ajudará na condição de definir um melhor posicionamento em relação às situações corriqueiras, relacionadas ao cotidiano de uma organização, inclusive as escolares. A administração vem se apurando e ganhando “[...] novos estudiosos, novas teorias, além do aperfeiçoamento das já existentes”²⁴⁶.

Atualmente, por uma série de situações de progresso na sociedade, como o avanço tecnológico, os ambientes organizacionais se modificaram para acompanhar a mudança que está ocorrendo no mundo corporativo. Com essas mudanças, surgiram “[...] novos conceitos e novas técnicas para administrar as organizações que são chamadas novos paradigmas da administração”²⁴⁷. De acordo com Maximiliano, paradigmas “[...] são modelos ou padrões que definem uma época ou contexto”²⁴⁸. Para Morin, paradigma corresponde “[...] ao princípio de seleção das ideias que estão integradas no discurso ou na teoria, ou postas de lado e rejeitadas”²⁴⁹. Entre algumas mudanças de paradigmas ocorridas para o novo milênio, temos a mudança no papel dos gerentes, competitividade, a interdependência, uma administração informatizada e empreendedora, foco no cliente, preocupação no meio ambiente e na qualidade de vida, e emergência no terceiro setor.²⁵⁰

Nesse processo de mudança de paradigmas, que é histórico, a AE recebe diretamente o impacto dessas novas ideias e teorias. À instituição escolar, como seguiu a evolução da

²⁴³ MAXIMILIANO, 2011, p. 06.

²⁴⁴ MAXIMILIANO, 2011, p. 07.

²⁴⁵ GIACANTERINO, 2010, p. 24.

²⁴⁶ GIACANTERINO, 2010, p. 24.

²⁴⁷ MAXIMILIANO, 2011, p. 13.

²⁴⁸ MAXIMILIANO, 2011, p. 13.

²⁴⁹ MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. eBook. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya. São Paulo: Cortez, 2014. p. 315.

²⁵⁰ MAXIMILIANO, 2011, p. 13-14.

administração, logo acompanhou essas mudanças ocorridas na administração, pois era de fundamental importância que a escola tivesse esse olhar diferenciado, pois ela é uma *organização* específica em sua prática e saberes. Dessa forma, a discussão agora será centrada nas teorias da AE, que adotaram as teorias da administração, sua organização e seu funcionamento, objetivando cumprir os imperativos do processo educativo e “as exigências da política educacional”²⁵¹.

Assim, lembra-se que no advento da modernidade, no auge da revolução industrial, com toda exigência de trabalhadores mais capacitados, “[...] a escola adotou princípios empresariais visando um conhecimento técnico, fragmentando sua estrutura”²⁵², apresentando nesse caso uma teoria tayloriana, a qual tinha como pressuposto a ideologia dominante, seguindo também os processos funcionais da teoria de Fayol.²⁵³

Seguindo os conceitos da administração de acordo com as teorias clássicas, a escola com base em Fayol, tinha como função administrativa “o estudo da aprendizagem, do ensino, do aconselhamento, da supervisão e da pesquisa”²⁵⁴, aplicando-se assim os princípios da organização, direção e controle da escola. Esse modelo tinha o professor como centro do processo educativo, a direção era indicada pelos órgãos diretivos centrais de educação centralizando todas as decisões.²⁵⁵

Já a escola de relações humanas deixa na *gestão* escolar a ideia de uma reflexão sobre a administração, deixando a visão centrada no trabalho para voltar-se ao trabalhador, já que “propõe a participação do trabalhador nas decisões que afetam o seu trabalho”²⁵⁶. A “dimensão humana” é recuperada, e teria uma nova visão, a da produtividade. Assim, a AE é transformada em “modelo de transição de uma metodologia centrada na tarefa para uma locação no indivíduo e em pequenos grupos”²⁵⁷.

No modelo do funcionalismo estrutural, a escola é tida como uma “organização normativa, na qual os órgãos diretivos utilizam controles normativos como primeira instância e coercitivos como fonte secundária”²⁵⁸. A escola entra na era tecnicista, sua *gestão* é baseada numa dimensão sociotécnica, impondo-lhe um comportamento neutro. As escolas baseadas

²⁵¹ LACERDA, 1977. p. 13.

²⁵² NASCIMENTO, Cleusy de F; SCHNECKENBERG, Marisa. A trajetória da gestão democrática no ambiente escolar. *Revista histedbr*. Campinas. 2015. p. 01-19. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/kOCvjbQ.pdf>. Acesso em: 13 set. 2016.

²⁵³ NASCIMENTO; SCHNECKENBERG, 2015, p. 6.

²⁵⁴ OLIVEIRA, Maria auxiliadora Monteiro (org.). *Gestão Educacional: novos olhares- novas abordagens*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 27.

²⁵⁵ OLIVEIRA, 2012, p. 27.

²⁵⁶ OLIVEIRA, 2012, p. 29.

²⁵⁷ OLIVEIRA, 2012, p. 28-30

²⁵⁸ OLIVEIRA, 2012, p. 32

nesse modelo, também chamadas de científico-racional, organizam-se na hierarquização de cargos e funções, às normas e regulamentos, possuindo uma direção centralizadora e com pouca participação das pessoas no planejamento. Esse modelo ainda é bem utilizado nas escolas brasileiras atualmente.²⁵⁹

Para AE na teoria da perspectiva da sociocrítica, a escola se apresenta como espaço que agrega pessoas, dando importância ao processo de interação social no grupo, bem como “[...] as relações da escola com o contexto sociocultural e político. [...] Tanto a *gestão* como o processo de tomada de decisões se dá coletivamente”²⁶⁰.

As concepções expostas anteriormente apresentam os vários estilos de *gestão* que se afirmaram no contexto da AE. Libâneo, apropriando-se de outros estudos, como ele mesmo comenta, sugere a ampliação do leque dos estilos de gestão,²⁶¹ a saber: técnico-científica, a autogestionária, a interpretativa, e a democrático-participativa.²⁶² Para o autor, as três últimas concepções ficam próximas da concepção sociocrítica, e será a democrática-participativa que a pesquisa se apropriará para estruturar o estudo sobre *gestão educacional*, onde este termo será conceituado adiante.

Todos os estudos voltados para explicar os conceitos de administração são conscienciosos na medida em que a visão geral da administração é administrar, gerir, organizar, dirigir, tomar decisões, considerando-se como ciência da administração ou teoria da administração. Esses conceitos direcionados às Instituições Escolares configuram a AE.²⁶³

Dessa forma, pode-se reforçar a aproximação dos conceitos entre administração e AE. Segundo Santos, “a administração escolar tem como objetivos essenciais planejar, organizar, dirigir e controlar os serviços necessários à educação. Ela inclui, portanto, no seu âmbito de ação, a *organização escolar*”²⁶⁴. A organização escolar será conceituada mais à frente.

AE é uma parte da administração pública e particular preocupada em atender a pedagogia moderna e as políticas de educação, sendo “o estudo da organização e do

²⁵⁹ LIBÂNEO, 2015, p. 102

²⁶⁰ LIBÂNEO, 2015, p. 102

²⁶¹ LIBÂNEO, 2015, p. 102

²⁶² “A concepção técnico-científica baseia-se na hierarquia de cargos e funções, nas regras e procedimentos administrativos, visando a racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares; A autogestionária baseia-se na responsabilidade coletiva, ausência de direção centralizada e acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição; A concepção interpretativa considera como elemento prioritário na análise dos processos de organizações e gestão os significados subjetivos, as intenções e a interação entre as pessoas; A concepção democrático-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos”. LIBÂNEO, 2015, p. 203-104.

²⁶³ LIBÂNEO, 2015, p. 86.

²⁶⁴ SANTOS, Theobaldo Miranda. *Noções de administração escolar*. São Paulo: Nacional, 1957. p. 19.

funcionamento de uma escola ou de sistema escolar”²⁶⁵. Para Bello, a AE é uma ciência administrativa, com a finalidade de “[...] estudar métodos e processos mais eficientes e práticos de se organizar e administrar um sistema escolar ou uma escola, em ordem aos ideais e objetivos visados pelo trabalho educativo”²⁶⁶.

Segundo Ribeiro, pode-se definir AE atendendo as ideias sugeridas pela filosofia e pela política da educação e os subsídios da ciência. A AE envolve planejamento de ação; organização de funções; assistência à execução do planejado e organizado, ligada em uma ideia de sistema de relações humanas; e controle de resultados.²⁶⁷ Dessa forma, Ribeiro conclui definindo AE como “o complexo de processos, cientificamente determináveis, que atendendo a certa filosofia e a certa política de educação, desenvolve-se antes, durante e depois das atividades escolares para garantir-lhes unidade e economia”²⁶⁸. Paro, define AE em sentido mais amplo:

[...] é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. [...] Os recursos de que estou falando envolvem, por um lado, os elementos materiais e conceptuais que o homem coloca entre si e a natureza para dominá-la em seu proveito; por outro, os esforços despendidos pelos homens e que precisam ser coordenados com vistas a um propósito comum. [...] A administração pode ser vista, assim, tanto na teoria como na prática, como dois amplos campos que se interpenetram: ‘a racionalização do trabalho’ e a ‘coordenação do esforço humano coletivo’.²⁶⁹

Nessa óptica, temos uma AE mais atualizada em termos conceituais. Assim, como visto anteriormente, a administração acontece no interior de uma organização e seguindo Libâneo, uma instituição escolar por ser um sistema de relações baseadas num processo de interações, diferencia-se das empresas convencionais, por isso, o mais apropriado seria usar o termo *organização*. Então, a escola pode ser vista como organização desde que se estabeleça como uma unidade social de pessoas intencionalmente construídas e reconstruídas, dando ênfase nas interações entre os indivíduos inter-relacionados, “[...] o caráter de intencionalidade de seus atos, processos de sistematicidade e caráter pessoal direto e prolongado de que se reveste o ato educativo”²⁷⁰. Organização é o conjunto de pessoas que buscam a interação entre seus pares, atuando por meio de “estruturas e processos organizativos próprios, a fim de

²⁶⁵ LACERDA, 1977, p. 13.

²⁶⁶ BELLO, Ruy Aires. *Princípios e normas de administração escolar*. São Paulo: Globo, 1956. p. 13.

²⁶⁷ RIBEIRO, 1988, p. 178.

²⁶⁸ RIBEIRO, 1988, p. 179.

²⁶⁹ PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 18-24.

²⁷⁰ LIBÂNEO, 2015, p. 87.

alcançar os objetivos da instituição”²⁷¹. Portanto, as escolas são organizações que possuem como meta a formação humana.

Considerando as escolas como organização, é possível se pensar em mudança de concepções no processo de administração da escola. Foi no período da década de 1990 que, segundo Luck, o enfoque limitado de administração é superado pelo conceito relativamente novo de *gestão*.²⁷² No entanto a ideia nova de gestão pode superar a de administração, mas não a substitui.²⁷³

O conceito de gestão resulta de um novo entendimento a respeito da condução dos destinos das organizações, que leva em consideração o todo em relação com suas partes e destas entre si, de modo a promover maior efetividade do conjunto. A gestão aparece, pois, como superação das limitações do conceito de administração [...], como resultado de uma mudança de paradigma, isto é, de visão de mundo e óptica com que se percebe e reage em relação à realidade.²⁷⁴

O juízo dado ao sentido de gestão, considerando seus conceitos, pode ser aplicado em todos os níveis, acontecendo no âmbito macro (gestão do sistema de ensino), como no micro (gestão de escolas).²⁷⁵ Entende-se então que os processos de gestão se dão em várias dimensões, “tanto técnicas quanto políticas e que só se efetivam de fato, quando articuladas entre si”²⁷⁶.

Nessa mesma concepção, designa-se o termo *gestão* quando uma organização para cumprimento de seus objetivos, promove a “tomada de decisões e a direção e controle dessas decisões”²⁷⁷. Para Libâneo, a utilização dos termos *organização e gestão da escola* são mais compreensivos do que o de administração desde de que estejam ligados. Os objetivos da organização e gestão são: promover condições para que a escola tenha recursos e meios para seu funcionamento e que aconteça o trabalho do professor em sala de aula; incentivar a participação das pessoas por meio do trabalho fazendo o acompanhamento e avaliação visando a aprendizagem do aluno e “garantir a realização da aprendizagem de todos os alunos”²⁷⁸.

No contexto educacional, escuta-se muito a expressão *gestão educacional* como relação direta com a gestão nas organizações escolares. De fato, o termo, segundo Luck, foi utilizado para embasar, por meio de sua concepção, aos sistemas de ensino e para as escolas, como meio de orientação. Esse enfoque de conceito mais amplo da gestão envolve “[...] os dois

²⁷¹ LIBÂNEO, 2015, p. 87.

²⁷² LUCK, 2014, p. 27.

²⁷³ LUCK, 2014, p. 39.

²⁷⁴ LUCK, 2014, p. 34.

²⁷⁵ LUCK, 2014, p. 26.

²⁷⁶ LUCK, 2014, p. 30-31.

²⁷⁷ LIBÂNEO, 2015, p. 87-88.

²⁷⁸ LIBÂNEO, 2015, p. 88.

âmbitos da ação em vez de focalizar exclusivamente a escola”²⁷⁹. Portanto, gestão educacional, pode ser definida como um processo dinâmico baseado em uma prática social que acontece em uma instituição ou um conjunto delas, “[...] que passa a ser o enfoque orientador da ação organizadora e orientadora do ensino, tanto macro (sistema) como micro (escola) e na interação de ambos”²⁸⁰, Nessa dinâmica é acrescentado no processo conceitual uma gestão educacional:

[...] afinada com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados).²⁸¹

Conclui-se assim, que o conceito de administração foi superado e o de gestão construído com novas abordagens de acordo com avanços, marcando transformações na visão anterior da concepção de administração. Luck apresenta seis pontos gerais dessa transformação, dando mais significado de ação, saindo de um olhar para outro, como afastar-se da óptica fragmentada para a óptica organizada pela visão de conjunto; da limitação de responsabilidade para a sua de expansão; da centralização da autoridade para a sua descentralização; da ação episódica por eventos para o processo dinâmico, contínuo e global; da burocratização e hierarquização para a coordenação de horizontalização; e da ação individual para a ação coletiva.²⁸²

O entendimento sobre a mudança de paradigma ocorrido não pode se basear na construção de uma proposta sobre a negação de outra, pelo contrário, elas devem se completarem e de alguma forma a inter-dependência deve existir para um melhor funcionamento numa organização. A gestão se “assenta sobre bons procedimentos de administração bem resolvidos e os supera mediante ações de sentido mais amplo, maior compromisso de pessoas com processos sociais”²⁸³.

Por fim, a gestão educacional ou gestão escolar constituem as mesmas concepções e devem ser separadas na medida que os estudos foquem no direcionamento macro (dos sistemas de ensino- gestão educacional) ou no micro (nas escolas- gestão escolar). Nas duas abordagens, a gestão deve ser baseada na importância da participação e de princípios democráticos no

²⁷⁹ LUCK, 2014, p. 25.

²⁸⁰ LUCK, 2014, p. 51.

²⁸¹ LUCK, 2014, p. 36.

²⁸² LUCK, 2014, p. 65-66.

²⁸³ LUCK, 2014, p. 111.

contexto educacional, de maneira que toda participação aconteça em âmbito escolar e no sistema de ensino. A pesquisa trabalhará no âmbito escolar e apresentará no decorrer das discussões a expressão gestão escolar. A seguir será discutida a gestão democrática nas escolas públicas.

2.2 A contextualização da gestão democrática no contexto escolar brasileiro

Não serão discutidas exaustivamente as teorias da educação para comprovar quando a democracia surgiu no seio da escola, pois o foco não seria apresentar a historicidade da democracia na escola pública nesse processo, mas sim, clarear quanto aos caminhos percorridos da democracia na educação, para se iniciar o debate tendo a escola pública como espaço democrático-participativo.

A democratização é um processo histórico-cultural que vai além das mediações de conflito entre as classes sociais. Desde os tempos da colonização, é notória a ausência da participação popular no meio social e político do país. Um estado antidemocrático era vigente. O Brasil nasceu e cresceu em condições desfavoráveis às experiências democráticas.²⁸⁴ Historicamente o Estado Brasileiro se desenvolveu com uma *pseudodemocracia*, como cita Saviani em seus comentários a respeito da mudança, da transição do pensamento pedagógico, entre o pensamento tradicional e a escola nova, visto que essa última prometera um estado democrático da educação, mas não foi vivenciado a democracia pela classe popular, pois a escola era vivenciada pela classe dominante e ela não almejava a participação da população.²⁸⁵

Por isso, entre outros pontos histórico-culturais, Freire comenta da *inexperiência democrática*, assinalada por uma carência, “[...] daquelas condições necessárias à criação de um comportamento participante, que nos tivesse levado à feitura de nossa sociedade, com ‘nossas próprias mãos’, o que caracteriza, para Toqueville, a essência da própria democracia”²⁸⁶.

Importou-se então o estado democrático de outras culturas, “[...] sem nenhuma prévia consideração a nosso contexto”²⁸⁷. O povo *inexperimentado*, não tinha clima para as primeiras experiências verdadeiramente democráticas, pois ele não vivenciara o diálogo, a participação, a responsabilidade política e social, mas ao contrário, era esmagado, mudo e vencido.²⁸⁸ Freire

²⁸⁴ FREIRE, 2002. p. 74.

²⁸⁵ SAVIANI, 2009. p. 33-52.

²⁸⁶ FREIRE, 2002, p. 74.

²⁸⁷ FREIRE, 2002, p. 87.

²⁸⁸ FREIRE, 2002, p. 87.

então questiona, se recebemos essa cultura democrática messianicamente, de onde veio, uma vez ter surgido então uma consciência popular democrática, permeável e crítica para se fundar uma democracia? O próprio autor faz indagações para obter uma pretensa resposta: Na fidelidade à coroa? No gosto excessivo à obediência? Na estrutura vertical dos centros urbanos? Na educação Jesuítica? Na inexistência de instituições democráticas? No descaso à educação popular, sempre negada? No poderio da burguesia?²⁸⁹ Responde ele:

Não, estas não eram condições que tivessem constituído aquele ‘clima cultural específico’ ao surgimento dos regimes democráticos, referidos por Barbu. A democracia, que antes, de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe.²⁹⁰

Contudo, a população permaneceu muda e quieta até surgirem os primeiros movimentos que incomodaram a “sociedade fechada e seu sistema de forças”, desequilibrando o conjunto da obra. Então com uma pseudoabertura para o grito que estava calado, o País se encontra consigo mesmo e o povo começa suas experiências de participação, como por exemplo, a oportunidade de escolher as pessoas que o iam dirigir na política, o voto, a experiência de poder estudar, ter acesso a escola. O povo, agora, ia à escola. Isso representa um perigo para a classe dominante.²⁹¹

A educação entra no cenário nesse processo de desenvolvimento da nação e assume um papel importantíssimo, junto de outras áreas, preocupada em promover uma educação crítica e criticizadora, que pudesse ajudar na passagem de uma educação da transitividade ingênua à transitividade crítica.²⁹² Conclui-se que a passagem de um estágio para outro, como acontecera, as alterações que vinham ocorrendo tão profundamente, tendia a ativar o povo ainda em um processo de emersão, assim via-se a necessidade de uma reforma urgente no processo educativo. “Reforma que atingisse a própria organização e o próprio trabalho educacional em outras instituições ultrapassando os limites mesmos das estritamente necessárias”²⁹³.

Era urgente uma educação para a decisão e para a responsabilidade social e política. Se o País passava por um processo de mudança social e política, a educação como instituição social, sentia a necessidade urgente também em iniciá-la. Fazia-se necessário a educação sair

²⁸⁹ FREIRE, 2002, p. 87-88.

²⁹⁰ FREIRE, 2002, p. 88.

²⁹¹ FREIRE, 2002, p. 91.

²⁹² FREIRE, 2002, p. 93-96.

²⁹³ FREIRE, 2002, p. 96.

de uma postura autoritária em seu contexto para uma postura de diálogo e participação. As teorias da educação passaram por esse processo de transformação com vista a conquistar o direito da democracia dentro das escolas. Salienta-se, então, que a democracia no contexto educacional é algo recente, mas de luta antiga e contínua. A pedagogia tradicional que vigorou por muito tempo na educação do país tinha uma postura intrinsecamente autoritária. Já a pedagogia da escola nova, que se proclamou democrática, estimulando a livre iniciativa dos alunos, reforçou as desigualdades, tendo, portanto, um efeito socialmente antidemocrático.²⁹⁴

As transformações na educação, segundo Saviani, viriam por meio de uma pedagogia articulada com os interesses populares, pois só assim valorizaria a escola. Mais além outras posturas dessa pedagogia vinculariam educação e sociedade no interior da escola, como:

Não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com os professores, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos²⁹⁵.

A porta de entrada desse processo de transformação seria a *prática social*. Nesse sentido, surgem os movimentos históricos, um em defesa da escola pública e outro o movimento por uma educação popular. Esses movimentos unidos seriam uma estratégia necessária para a revolução democrática na educação.²⁹⁶ O fato é que se a sociedade clamava por transformação, a educação não poderia ficar estática, deixando o homem num estado de contemplação, mas “[...] à procura da verdade em comum, ouvindo, perguntando, investigando. [...] A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca, a *mudança*”²⁹⁷.

Para se chegar ao contexto democrático dentro da escola pública, deveria o homem popular brasileiro ganhar responsabilidade social e política. Isso se dá por meio da participação. “Assim, iríamos ajudando o homem brasileiro, no clima cultural da fase de transição, a aprender democracia, com a própria existência desta. Na verdade, se há saber que só se incorpora ao

²⁹⁴ SAVIANI, 2009, p. 68.

²⁹⁵ SAVIANI, 2009, p. 62.

²⁹⁶ GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 54-58.

²⁹⁷ FREIRE, 2002, p. 98.

homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático”²⁹⁸. Seguindo o aforismo feito por Saviani, “Democracia é uma conquista; não um dado”²⁹⁹.

Para tanto, a conquista da democracia no contexto educacional deveria ser pensada não só nos aspectos sociais e políticos externos à escola, mas também nos internos a ela. Falou-se até agora da educação como processo pedagógico e sua contribuição para a democratização da sociedade.³⁰⁰ A reforma pensada no seio da sociedade para um estado democrático ficou no seu próprio seio e as instituições educacionais, no caso as públicas, em debate no momento, ficaram estagnadas nesse processo de democratização. A escola de ontem cooperou muito para o estado democrático atual, entretanto ela não funcionava como uma instituição democrática. Mesmo porque a LDBEN 5692/71, instrumento normativo da educação, direcionava a escola pública com princípios da AE cientificista, que pregava um ensino meritocrático e bancário e a escola estava nas mãos do diretor, pois a sua principal função era administrativa, não tendo preocupação com o pedagógico da escola.

Por ser uma reivindicação antiga da classe da educação brasileira, a democratização da educação retoma os seus debates em meio ao regime da ditadura militar e ao final desse governo, com muitos debates “[...] a participação chegava com a ‘distensão’ política e a democracia ‘relativa’”³⁰¹. Foi então que se intensificaram as discussões sobre o tema da democratização da gestão entre os períodos de 1985 a 1988, a luta pela constituinte, sendo que com a promulgação da Constituição em 1988, consagrou-se o princípio da gestão democrática do ensino público.³⁰²

Viu-se que a escola tentou se apropriar de um saber historicamente acumulado, procurando desenvolver a consciência crítica das camadas populares, concorrendo para a transformação social. Contudo, há que se considerar se a “[...] escola que aí está já esteja cumprindo essa função”³⁰³.

O que acontece hoje, é um espelho do passado próximo e daquele longínquo, quando a escola era reprodutora de certa ideologia dominante. Para Paro, isso ainda acontece, sendo ela ainda “[...] negadora dos valores dominados e, em certo sentido, legitimadora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica”³⁰⁴. Se outrora buscou-se uma transformação na sociedade e

²⁹⁸ FREIRE, 2002, p. 100.

²⁹⁹ SAVIANI, 2009, p. 70.

³⁰⁰ SAVIANI, 2009, p. 71.

³⁰¹ GADOTTI, 2003, p. 28.

³⁰² GADOTTI, 2003, p. 30.

³⁰³ PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016, p. 15.

³⁰⁴ PARO, 2016, p. 15

na escola, hoje precisa-se repensar a escola que está aí, procurando transformá-la, para isso é necessário a apropriação de fato das camadas trabalhadoras.³⁰⁵ Há a necessidade de mudança e o que vale ressaltar mais significativamente quanto à mudança é a do “[...] modo de como vemos a realidade e de como dela participamos”³⁰⁶. Tal necessidade de mudança entra no arcabouço da gestão escolar, centrada na ótica de uma gestão democrática-participativa. De acordo com Luck, não se pode mais permitir comportamentos dentro da escola pseudodemocráticos, “[...] promovidos mediante falta de gestão articuladora competente, orientação do senso comum, resistência a mudança, falta de visão e de orientação por valores educacionais, entre outros aspectos”³⁰⁷.

Se no passado lutar por uma gestão escolar democrática era utopia, com a participação de todos os seus segmentos, hoje não seria diferente. Entretanto, Paro salienta é claro, mesmo que possa aparecer utópico, não quer dizer que não possa acontecer. Todavia, para que seja realidade a democracia na escola, seria necessário, primeiramente, “[...] tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola”³⁰⁸. Luck comenta que a escola atualmente está no centro de atenções da sociedade. “Isto porque se reconhece que a educação, na sociedade globalizada e economia centrada no conhecimento, é dotada de grande valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade e da qualidade de vida de seus cidadãos”³⁰⁹. Se a educação é reconhecida como processo importante para a sociedade, então não se pode permitir que as práticas no contexto educacional se tornem alienantes, podendo resultar na:

[...] hierarquização e a verticalização na condução dos sistemas de ensino e das escolas, a desconsideração aos processos sociais vigentes, a burocratização dos processos, a fragmentação de ações e sua individualização e, como consequência, a desresponsabilização de pessoas em qualquer nível de ação, pelos resultados finais de seu trabalho. A esses pressupostos e suas implicações está associada a administração por comando e controle, centrada na autoridade funcional.³¹⁰

Ao contrário, a escola deve cumprir a sua principal função social e pedagógica que lhe cabe: garantir o desenvolvimento das capacidades intelectuais, sociais, funcionais e morais, e também, na “[...] dinamização do currículo, no desenvolvimento dos processos do pensar, na

³⁰⁵ PARO, 2016, p. 15.

³⁰⁶ LUCK, Heloísa. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 30.

³⁰⁷ LUCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 26.

³⁰⁸ PARO, 2016, p. 13.

³⁰⁹ LUCK, 2006, p. 31.

³¹⁰ LUCK, 2006, p. 37.

formação da cidadania participativa e na formação ética”³¹¹. Para que isso aconteça de fato e não ficar no campo das ideias, é importante fugir das práticas conservadoras de organização e gestão, procurando maneiras diferentes e criativas, de jeito que os “[...] objetivos sociais e políticos da escola correspondam estratégias compatíveis e eficazes de organização e gestão”³¹².

Uma proposta para tornar as escolas unidades sociais e organismos vivos e dinâmicos, como destaca Luck, deve ter um comportamento marcado por “[...] uma rede de relações entre todos os elementos que nelas interferem, direta ou indiretamente, a sua direção demanda de um novo enfoque de organização”³¹³, centrada na *participação* popular. A busca seria a implantação de uma gestão democrática participativa ou gestão participativa.

Assim, entender como funciona uma gestão participativa, o que seria essa gestão, suas especificidades para colocar a escola cumprindo suas metas sociais e políticas é entender que só a participação da escola nesse processo de mudança não teríamos êxito e de fato, como salientado anteriormente, tornar-se-ia utópico uma gestão democrática. Fala-se da participação das esferas superiores e intermediárias da educação portando uma filosofia e uma prática democrática. Para Luck, profissionais da educação,³¹⁴ identificaram, que a escola sofreria a ação da democratização em seu interior se de fato ocorresse “a democratização do sistema de ensino como um todo, envolvendo os níveis superiores de gestão”³¹⁵. A postura dos órgãos centrais seria de “[...] orientação, mediante a adoção de um relacionamento superador da verticalização e unilateralidade na definição dos rumos da educação”³¹⁶.

Para que haja uma gestão democrática na escola pública, a participação seria o caminho mais importante para garanti-la, proporcionando o envolvimento de todos os agentes da organização escolar no seu funcionamento e na tomada de decisões.³¹⁷ Antes de conceituar participação, serão apresentados os conceitos de gestão de maneira que tenham implicitamente em seu significado a visão clara de *participação* e de *democracia*. Destaca-se então o conceito de gestão na visão de Luck, pela qual seria uma maneira de organizar pessoas coletivamente, movimentando no grupo competência e energia que solicitem a participação ativa e competente de todos envolvidos com a finalidade de promover plenamente os objetivos educacionais.³¹⁸ Gestão deve ser entendida como pressuposto básico de que o sucesso de uma organização social

³¹¹ LIBÂNEO, 2015, p. 115.

³¹² LIBÂNEO, 2015, p. 115.

³¹³ LUCK, 2006, p. 38.

³¹⁴ Em setembro de 1997, houve uma reunião em Brasília dos coordenadores estaduais da (Renageste) Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional, do (Consed) Conselho Nacional de secretários de Educação.

³¹⁵ LUCK, 2006, p. 46.

³¹⁶ LUCK, 2006, p. 46.

³¹⁷ LIBÂNEO, 2015, p. 89.

³¹⁸ LUCK, 2013, p. 27.

“dependa da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um todo orientado por uma vontade coletiva”³¹⁹.

E quando a gestão é democrática? Segundo Paro, que entende AE como gestão, ela só pode ser de fato democrática quando “[...] todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola”³²⁰ e que a principal característica é a “[...] participação efetiva dos diversos setores da escola e da comunidade”³²¹. Gestão democrática é definida como um conjunto de medidas que propiciem a todos os participantes de uma organização “[...] não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidade por sua implementação”³²². Para Luck, democracia vai além do conceito de tomar decisão, “envolve consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo de melhoria contínua como um todo”³²³. Libâneo define organização escolar democrática quando não acontece apenas a participação na gestão, mas que ocorra também a gestão da participação, de acordo com a finalidade da escola.³²⁴ O esforço da escola é de incentivar a participação de todos os segmentos da organização escolar. A gestão democrática é entendida, então, na medida que haja *participação*.

Para Libâneo, a gestão democrática só é garantida tendo a participação como seu princípio fundamental. A participação se fundamenta no conceito de *autonomia*, significando “a capacidade de pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida”³²⁵. Luck conceitua participação como:

Processo dinâmico e interativo que vai muito além da tomada de decisão, uma vez que caracterizado pelo interapoio na convivência do cotidiano da gestão educacional, na busca, por seus agentes, da superação de suas dificuldades e limitações do enfrentamento de seus desafios, do bom cumprimento de sua finalidade social e do desenvolvimento de sua identidade social. Por conseguinte, participação em sentido pleno é caracterizada pela mobilização efetiva dos esforços individuais para a superação de atitudes de acomodação, de alienação, de marginalidade, e reversão desses aspectos pela eliminação de comportamentos individualistas, pela construção de espírito de equipe, visando efetivação de objetivos sociais e institucionais que são adequadamente entendidos e assumidos por todos.³²⁶

³¹⁹ LUCK, 2013, p. 21-22.

³²⁰ PARO, 2000, p. 160.

³²¹ PARO, 2000, p. 161.

³²² LUCK, 2013, p. 57.

³²³ LUCK, 2013, p. 57.

³²⁴ LIBÂNEO, 2015, p. 91.

³²⁵ LIBÂNEO, 2015, p. 89.

³²⁶ LUCK, 2013, p. 30-31.

A participação na gestão da escola acontece quando o grupo participa das decisões e com isso suas “vantagens não se referem apenas à democratização interna da escola, mas também ao fortalecimento da unidade escolar externamente”³²⁷. A participação nada mais é que a ação dos profissionais da educação, de pais e alunos na gestão da escola. De acordo com Libâneo, existem dois tipos de participação, relacionadas entre si. Uma como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, considerada como prática formativa e a segunda como processo organizacional em que os profissionais e usuários da escola compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisões.³²⁸ Além desses sentidos dados por Libâneo, a participação no contexto escolar ultrapassa formas e nuances, vai da manifestação de desejos de outrem, *algumas vezes camufladas*, a ideia de compromisso social e organizacional, “[...] traduzidos em atuações concretas e objetivas, voltadas para a realização conjunta de objetivos”³²⁹. Dessa forma, Luck reforça que o real sentido de participação está na particularidade da prática exercida e de seus resultados. Participação seria a divisão do poder e a participação na tomada de decisões.³³⁰

Destarte, a gestão escolar deve abranger o máximo de pessoas possíveis, interessadas coletivamente, em procurar meios de gerenciar a escola de maneira que essa representatividade seja pelos que fazem a educação escolar quanto os que dela se beneficiam.³³¹ Pode-se considerar a escola como ambiente de “[...] compartilhamento de valores e de aprender conhecimentos, desenvolver capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas, estéticas, mas é também lugar de formação de competências para a participação na vida social, econômica e cultural”³³².

Enquanto o caminho da educação é para uma proposta de democracia no interior da escola, com gestão participativa, temos que corroborar com Paro quando ele diz que hoje a escola está muito distante de cumprir a prática da democracia em seu interior, pois para ele existe a premissa de que sem pessoas democráticas não há democracia.³³³ Nas salas de aulas, em pleno século XXI, observam-se professores com uma prática pedagógica autoritária. Inclusive, pode-se dizer, que são posturas inadequadas para a cultura de uma educação libertadora, fugindo dos conceitos atuais de uma educação progressista.

Com todo o movimento e novos estudos sobre a democratização da escola pública, com total intento de mudança no contexto educacional, a própria legislação educacional, a nova

³²⁷ PARO, 2000, p. 164.

³²⁸ LIBÂNEO, 2015, p. 117.

³²⁹ LUCK, 2013, p. 35.

³³⁰ PARO, 2016, p. 22.

³³¹ PARO, 2000, p. 165-166.

³³² LIBÂNEO, 2015, p. 117.

³³³ PARO, 2016, p. 24-25.

lei máxima da educação LDBEN (9394/96), ao final do século passado, adapta-se à nossa Constituição Federal e define os fundamentos em que o ensino aconteceria no sistema público de ensino, entre eles o “[...] pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino público”³³⁴. Esses princípios fazem com que os sistemas de ensino federal, estadual, municipal e distrital não trabalhassem de forma diferente. A nova LDBEN (9394/96) regulamenta o sistema de ensino, fixando a gestão democrática do ensino público além de definir a elaboração do PPP com a participação dos profissionais da educação como pressuposto para a democracia na escola.

Apesar da Constituição e da LDBEN (9394/96) definirem a democratização da gestão da educação pública, não é só pela legislação que se fundamenta a democratização escolar, mas a escola e o processo educacional sejam assinalados pelo maior grau de qualidade, de maneira que todos aqueles que procurarem “[...] a educação desenvolvam os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessários para que possam participar, de modo efetivo e consciente, da construção do tecido da sociedade, com qualidade de vida e desenvolvendo condições para o exercício da cidadania”³³⁵. Segundo Oliveira, “[...] uma lei ou uma norma só será sustentável se ela estiver aninhada na consciência e na prática dos educadores”³³⁶.

Contudo, se a confirmação da democracia na escola pública pela legislação se deu durante todo o processo de luta e discussões sobre a necessidade de um novo olhar sobre a gestão escolar, não cabe entre os agentes responsáveis pela educação no interior da escola adotarem posturas antidemocráticas. De fato, ainda há concepções autoritárias na gestão da escola, entretanto nenhuma mudança no interior dela pode acontecer de forma *abrupta*, deve-se iniciar observando as condições concretas em que se encontra a gestão da escola atualmente. “A mudança só se inicia com medidas no nível da prática, que levem a romper com as condições presentes”³³⁷. Assim, todo o empenho feito para se apropriar de uma nova práxis de gestão escolar é necessário a apropriação de ações que observem “[...] as condições concretas presentes tanto na escola em que ela se realiza quanto na sociedade em que se encontra a escola”³³⁸.

Discutiu-se anteriormente, que a escola pública tem como sua dimensão primária às práticas sociais e, para defendê-la, os seguidores dessa filosofia lutaram pela democratização do ensino e pelo cumprimento da ação social, de maneira que ela pudesse acender e dar vida à

³³⁴ SILVA, Nilson Robson Guedes. *Democracia e gestão escolar: democracia, participação e eleição de diretores em discussão*. Campinas, SP: eBookngs, 2016. p. 319.

³³⁵ LUCK, 2013, p. 26-27.

³³⁶ OLIVEIRA, 2012, p. 20.

³³⁷ PARO, 2000, p. 166.

³³⁸ PARO, 2000, p. 165.

escola: vida prática e de qualidade. Como já citado por Freire, uma escola deve primar por uma postura de liberdade e também democrática, com a participação de todos os agentes envolvidos interna e externamente e acima de tudo, compreender que ela tem em sua atividade uma essência política e pedagógica, ou mesmo político-pedagógica. Para tanto, no próximo segmento será abordado a escola como uma organização democrática, palco dos debates e da participação da sociedade como agente de transformação.

2.3 Escola: organização democrática

A escola é o espaço-tempo da prática pedagógica e a gestão escolar e seus atores possuem a função mediadora para que isso aconteça. Além disso, a missão da escola é de proporcionar oportunidades para que os jovens e as crianças se relacionem com os professores, ideias, valores, ciência, arte e cultura, livros e equipamentos, problemas e desafios, de maneira que eles se desenvolvam, construam e reconstruam o saber.³³⁹

A luta por inovação e mudança na educação pública passou por um redimensionamento nos conceitos de AE, para que a escola desenvolvesse realmente sua verdadeira natureza, como espaço de transformação social e promoção para a cidadania. “A Educação se revela elemento de transformação social, por um lado, no caráter pedagógico que assume a luta política da classe trabalhadora em seu esforço revolucionário”³⁴⁰, conclui Paro. Para a promoção da cidadania, a participação e a democratização do sistema público de ensino é a maneira mais prática.³⁴¹ Assim, a escola é democrática por princípio, pois não se faz mudança, revolução, sem participação. Outrossim, não se pode conceber a ideia de democracia e cidadania se a escola entre seus princípios não possui autonomia, princípio este, claro para a gestão democrática. Logo se a escola quer criar cidadãos, ela deverá entender que “[...] cidadão é aquele que participa do governo e só pode participar do governo quem tiver poder, liberdade e autonomia para exercê-lo”³⁴².

Apesar de todo esforço da classe de luta pelas mudanças nos paradigmas das últimas três décadas, quando as escolas tiveram um importante papel nessas discussões, o cenário atual no contexto educacional ainda é de organizações escolares burocráticas. Segundo Thurler, há várias décadas, tanto os administradores escolares como os revolucionários que lutaram por

³³⁹ VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 15. ed. Campinas: Papirus, 1995. p. 50.

³⁴⁰ PARO, 2000, p. 104.

³⁴¹ GADOTTI, 2003, p. 49.

³⁴² GADOTTI, 2003, p. 38.

mudança, não obtiveram muito êxito na proposta de reformar o ensino por baixo ou por cima. A autora comenta que as “[...] experiências destes últimos 30 anos mostra que nenhuma dessas estratégias exerce verdadeiramente influência sobre as práticas pedagógicas”³⁴³, sendo essas práticas pressupostos importantes para a mudança dentro da escola. Os estudiosos das novas pedagogias sempre afirmaram que a renovação do sistema de ensino se daria pela propagação das ideias dos profissionais da escola.³⁴⁴ Os educadores se mostram paralisados diante da realidade e abusam de uma prática autoritária em sala de aula e isso é refletido no todo da escola. Além do mais, é preciso se repensar a ideia de autoridade no interior da escola, pois se faz necessário rever o sistema de autoridade e distribuição do próprio trabalho no interior dela. A visão atual da escola ainda é a da autoridade na mão do diretor, num sistema hierárquico e de domínio de uma pseudodemocracia.³⁴⁵

Atualmente os nossos sistemas de ensino possuem seus princípios centralizadores que demonstram um embate com os princípios das nossas legislações, como a Constituição e a nova LDBEN (9394/96), que proclamam uma democratização da gestão.³⁴⁶ Deve ser por ocasião dessa ausência democrática na escola que, segundo Libâneo, permanecemos inseridos numa sociedade desigual e injusta. Todavia a escola pode ser a maior incentivadora para a redução das desigualdades sociais. Então, é imperioso que a escola se recuse a permanecer em estado de subordinação a “interesses econômicos e mercadológicos” e, sobretudo, permaneça com sua natureza insubstituível, de preparar “[...] crianças e jovens para o seu desenvolvimento intelectual, afetivo e moral, visando a inserção crítica no mundo do trabalho e ao exercício da cidadania”³⁴⁷. O objetivo principal das escolas para o desenvolvimento dos alunos de acordo com Libâneo:

É o de assegurar-lhes a apropriação dos produtos da cultura e da ciência acumulados historicamente, como condição para o seu desenvolvimento mental, afetivo e moral e para torná-los aptos à reorganização crítica desses conhecimentos em função de sua atuação na vida social. [...] uma vez que a escola ensina a sujeitos concretos, é preciso que a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades intelectuais estejam ligados à experiência sociocultural, isto é, às práticas socioculturais vivenciadas pelos alunos em sua vida cotidiana e contextos locais. [...] e os alunos usem esses conceitos para analisar suas próprias condições de vida e suas próprias expectativas de futuro na vida social, profissional e cultural.³⁴⁸

³⁴³ TRURLER, Monica Gather. *Inovar no interior da escola*. Trad. Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 12.

³⁴⁴ TRURLER, 2001, p. 26.

³⁴⁵ PARO, 2016, p. 25-36.

³⁴⁶ GADOTTI, 2003, p. 30-31.

³⁴⁷ LIBÂNEO, 2015, p. 21.

³⁴⁸ LIBÂNEO, 2015, p. 22.

Se a escola cumprir esses objetivos, atendendo todas as necessidades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, bem como suprir as necessidades dos professores em sala de aula, é sinal que ela está bem gerenciada e bem organizada. Pesquisas apontam que a maneira como as escolas são gerenciadas tem uma grande diferença em relação aos resultados escolares dos alunos.³⁴⁹ Entretanto, mesmo trabalhando com todos os *aspectos organizacionais*, só eles não resolvem tudo na organização escolar. Assim, é bom deixar claro que o debate pretende clarificar que o processo de organização e gestão da escola e as demandas para o processo ensino e aprendizagem, são diferentes, e por isso, faz-se necessário “[...] a relação entre os fins e os meios como condição para bons resultados de aprendizagem dos alunos”³⁵⁰.

Entende-se nessa perspectiva que a escola como organização social é espaço de aprendizagem, além disso, na relação entre fins e meios, há de se analisar as “práticas de organização e de gestão como meios e que carregam consigo uma dimensão educativa”³⁵¹. A escola possui uma série de energias que definem a sua identidade. Todas essas energias são definidas de acordo com as ações e reações das pessoas “[...] a partir de valores, crenças, mitos e modos convencionais de percepção”³⁵². Essas energias no campo da escola quando estão desorganizadas, contrariamente ao fluxo das metas educacionais, a gestão fica sem direcionamento, já ao contrário, podem levar ao sucesso de uma boa gestão. Todavia, esse sucesso pode não ser encaminhado para o cumprimento das diretrizes educacionais.³⁵³

Considera-se que essas forças/energias no interior da escola são assinaladas como sua *cultura*, característica própria também da escola, enquanto espaço sociocultural. Essa cultura do interior da escola é definida como *cultura da escola* ou *cultura organizacional*, e, segundo Libâneo, “[...] é o que sintetiza os sentidos que as pessoas dão as coisas, gerando um padrão coletivo de pensar e perceber as coisas, e de agir”³⁵⁴. A cultura da escola determina sua identidade e sua personalidade institucional.³⁵⁵ Logo, conclui-se que a escola de fato pode utilizar tranquilamente a abordagem da *cultura da escola* ou *cultura organizacional*, mediante a necessidade do “[...] conhecimento dos seus traços culturais, das suas trocas simbólicas, da codificação e decodificação de sua iconologia, de suas múltiplas linguagens e de seus rituais cotidianos”³⁵⁶.

³⁴⁹ LIBÂNEO, 2015, p. 22.

³⁵⁰ LIBÂNEO, 2015, p. 23.

³⁵¹ LIBÂNEO, 2015, p. 24.

³⁵² LUCK, Heloísa. *Gestão da cultura e do clima organizacional da escola*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29.

³⁵³ LUCK, 2011, p. 29.

³⁵⁴ LIBÂNEO, 2015, p. 34.

³⁵⁵ LUCK, 2011, p. 30.

³⁵⁶ OLIVEIRA, 2012, p. 67.

Cultura da escola ou cultura organizacional pode ser entendida como o folclore das organizações. Segundo Luck, ela é caracterizada como todo conhecimento, crenças, tradições e comportamentos do povo, onde toda experiência é transmitida no contato direto entre as pessoas de maneira consciente ou inconsciente.³⁵⁷ São ações que acontecem no interior da escola interativamente, formando vínculos e união entre os membros que participam da vida escolar. Mais além, Oliveira destaca que se pode considerar como uma maneira mais compreensiva do cotidiano da escola, “[...] do modo como as coisas são nelas feitas, preservadas e construídas, ou seja, por meio das crenças, concepções, as visões de mundo, os valores, a simbologia, os códigos utilizados pela comunidade escolar para formarem seu *ethos* Institucional”³⁵⁸. Para Libâneo, cultura da escola corresponde “[...] o conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos, que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular”³⁵⁹.

Cada escola possui sua forma de gestão e organização e por detrás dessas práticas existe uma *dimensão cultural* que defini a identidade de cada escola, que não pode ser caracterizada apenas por ações administrativas e rotinas burocráticas. Na medida em que se acredita que a organização educa, o estilo de gerir e as formas de organização possuem comportamentos pedagógicos, “[...] de modo que se pode dizer que os profissionais e usuários da escola aprendem com a organização e as próprias organizações aprendem, mudando junto com seus profissionais”³⁶⁰. A vida diária da escola é assinalada como um ritual escolar. Esse ritual faz movimentar a escola e para que ela funcione é necessário um conjunto de pessoas, *agentes, atores*, que formam sua estrutura organizacional, e assim serão apresentados esses atores que fazem parte dessa estrutura, aplicado numa gestão democrática-participativa.

Como cada Estado, município e região do País tem sua própria organização, bem como agem de conformidade com as concepções de gestão e organização, buscar-se-á a apresentação das gestões das escolas do DF como modelo, que por legislação, é a gestão democrática. Essa apresentação tem o intuito de mostrar a relação entre a prática adotada pelo sistema de ensino do DF e as teorias da gestão democrática, bem como, perceber se as escolas usam a legislação, legitimando a gestão democrática no interior delas. O fato de adotar o DF para essa análise, é devido a prática escolar do pesquisador, como decente, acontecer na própria cidade escolhida.

³⁵⁷ LUCK, 2011, p. 71.

³⁵⁸ OLIVEIRA, 2012, p. 67-68.

³⁵⁹ LIBÂNEO, 2015, p. 92.

³⁶⁰ LIBÂNEO, 2015, p. 35.

Atualmente a legislação que rege o Sistema de Ensino e a gestão democrática das escolas públicas do DF é a lei nº 4751 de 7 de fevereiro de 2012, que segue a Constituição Federal no seu art. 206, VI, a Lei orgânica do DF no art. 222 e a LDBEN 9394/96 nos seus artigos 3º e 14. A Lei 4751 de 7/02/2012, que garante a Gestão Democrática da rede pública do DF e apresenta sua finalidade, já no seu capítulo I, art. 2º, “a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação”³⁶¹, observando é claro vários princípios, entre eles o de *participação e autonomia*.

Embora, segue-se esse princípio, no passado não era bem assim, e o sistema de ensino, bem como as escolas, não vivenciaram, no seu todo, a democracia. Em cada época funcionou de acordo com cada governo, seguindo os seguintes processos: indicação pelo governador, seleção com posterior indicação e eleição.³⁶²

A nova lei busca se integrar no conceito de participação como processo da gestão democrática. O que caracterizará os princípios da participação na lei será o envolvimento da *comunidade escolar* e dos *órgãos colegiados*.³⁶³ Entretanto, para caracterizar o processo de democracia utilizando as formas de participação, seria correto, além de envolver a comunidade escolar e os órgãos colegiados, promover a participação prática, tendo como critérios os sugeridos por Luck: participação como presença; participação como expressão verbal e discussão; o engajamento, representação política e como tomada de decisão.³⁶⁴

Em termos de participação, a legislação apresenta que a comunidade escolar é representada pelos segmentos que compõem a escola, e os órgãos colegiados são representados, pelos seguintes órgãos: da Conferência Distrital de Educação, Fórum distrital de Educação, Conselho de Educação do Distrito Federal, Assembleia Geral Escolar, Conselho Escolar, Conselho de Classe, Grêmios Estudantil e Direção da Unidade Escolar. Entre os órgãos

³⁶¹ BRASÍLIA. Câmara Legislativa do Distrito Federal. Lei n. 4.751 de 7 de fevereiro de 2012. *Brasília, DF*. Disponível em: <<http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/70523/54530f99>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

³⁶² “De acordo com a normatização e modelo de escolha de diretores no Distrito Federal: No governo de José Aparecido aconteceu eleição direta; no período entre 1988 a 1995 foi indicação do governador; No governo de Cristovam Buarque foi eleição direta seguindo a lei 957/95; Entre os anos de 2000 e 2007, regido pela lei 247/99 a escolha de diretores foi lista triplíce com indicação do governador; De 2008 a 2011, pela lei da Gestão compartilhada- Lei 3046/07, foi processo seletivo com eleição para diretor e a partir de 2012, a lei vigente 4571/12, lei da Gestão Democrática, com eleição direta para diretor e outros mecanismos democráticos”. SÁTIRO, Daiana. *Gestão Escolar compartilhada: a experiência na rede de ensino público do Distrito Federal*. Brasília-DF: Ex Libris, 2011. p. 125-140.

³⁶³ “Capítulo II- Comunidade Escolar; Art. 3º - Para os efeitos desta lei, especialmente no que tange à habilitação como eleitores, entendem-se por comunidade escolar das escolas públicas, conforme sua tipologia”: estudantes da rede pública, a partir de treze anos, da educação básica, ensino profissionalizante e escolas técnicas, da Educação de Jovens e Adultos; mães, pais ou responsáveis pelos estudantes da escola pública; integrantes efetivos da carreira de magistério; integrantes efetivos da carreira de Assistência e professores contratados temporariamente. BRASÍLIA, 2012, p. 02.

³⁶⁴ LUCK, 2013, p. 35.

colegiados, os que estão diretamente ligados à Escola, a Assembleia Geral, que tem funções deliberativas, consultivas e decisória; o conselho escolar sendo de natureza consultiva, fiscalizadora, mobilizadora, deliberativa e representativa da comunidade escolar; o conselho de classe, definido como colegiado e com função de acompanhar e avaliar o processo de educação, de ensino e de aprendizagem; o grêmio estudantil, órgão representativo da classe dos estudantes e possuem esse espaço para participarem na gestão escolar; e a direção da escola, composta por uma equipe gestora, sendo o diretor, vice-diretor, supervisores e chefe de secretaria. Nesse caso o diretor e vice-diretor são eleitos por meio de eleição pelo voto direto e secreto.³⁶⁵

O outro princípio da Gestão Democrática, caracterizado pela legislação, é a *autonomia*. Seguindo o pensamento de Gadotti, tal autonomia em parte é relativa, pois a escola não carrega em si a verdadeira postura autônoma em sua gestão.³⁶⁶ No mesmo pensamento, Libâneo fala que essa autonomia relativa é devida a um aspecto peculiar das escolas públicas, elas não são isoladas e fazem parte do sistema escolar e “[...] dependem das políticas públicas e da gestão pública”³⁶⁷. A lei 4751, de 07/02/2012, assegura às escolas públicas a autonomia pedagógica, a autonomia administrativa e a autonomia financeira.³⁶⁸ Apesar da legislação assegurar três dimensões da autonomia, Luck salienta que existem quatro, estando ausente a autonomia política. A autora comenta ainda, que “[...] nenhuma delas se basta a si mesma para caracterizar a autonomia da gestão escolar, uma vez que são interdependentes e se reforçam reciprocamente, estando umas a serviço de outras”³⁶⁹. Não obstante, a ausência dessa dimensão pode não estar representada como capítulo específico, no entanto, ela pode estar no emaranhado dos artigos da legislação, caracterizando-se como o compartilhamento do poder no interior da escola, assegurado no processo de participação.

A lei pode contemplar essa dimensão quando o compromisso seja com as classes populares, preocupando-se para que ocorra a educação escolar “[...] na forma e no conteúdo, de acordo com seus interesses, o que exige a *participação* dos próprios usuários da escola pública

³⁶⁵ BRASILIA, 2012, p. 04-11.

³⁶⁶ GADOTTI, 2003, p. 44-48.

³⁶⁷ LIBÂNEO, 2015, p. 118.

³⁶⁸ “Capítulo III- Da autonomia da Escola Pública. Art. 4º - Autonomia Pedagógica: Cada unidade escolar formulará e implementará seu projeto político-pedagógico, em consonância com as políticas educacionais vigentes e as normas e diretrizes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal; Art. 5º - Autonomia Administrativa: Será garantida por – I- formulação, aprovação e implementação do plano de gestão da unidade escolar; II- gerenciamento dos recursos oriundos da descentralização financeira; III- reorganização do seu calendário escolar nos casos de reposição de aulas; Art. 6º - Autonomia Financeira: a autonomia da gestão financeira das unidades escolares de ensino público do Distrito Federal será assegurada pela administração dos recursos pela respectiva unidade executora, nos termos de seu projeto político-pedagógico, do plano de gestão e da disponibilidade financeira nela alocada, conforme legislação vigente”. BRASILIA, 2012, p. 2-3.

³⁶⁹ LUCK, 2006, p. 103-104.

nas decisões que aí se tomam”³⁷⁰. Pode-se lembrar dos órgãos colegiados, que entre eles, a Assembleia Geral, possui o poder de decisão no processo de participação.

No contexto da escola, entre os atores desse ambiente, alguns fazem parte da comunidade escolar e outros dos órgãos colegiados, serão mencionados a seguir: a direção da escola, representada pelo diretor, vice-diretor, supervisores (pedagógicos e administrativos), coordenadores pedagógicos e secretário; professores, colaboradores da área administrativa, alunos, pais e responsáveis. Além desses, podem-se assinalar as entidades e organizações paralelas à escola; como órgãos do colegiado, o conselho escolar, o conselho de classe e o grêmio estudantil. Pode ser intrigante, ou até mesmo redundante, mas todos esses atores possuem papéis importantes quanto ao processo de adoção de uma política libertadora e multicultural, em prol da diversidade religiosa no contexto escolar. Claro e certo, que cada um com seu papel poderá ser agente de transformação para uma sociedade mais justa, democrática e plural.

Faz-se necessário salientar que apesar da importância de todos os atores envolvidos no ambiente escolar, focar-se-á nos atores, que supostamente, estão ligados diretamente ao pedagógico da escola como o diretor e vice-diretor, o secretário escolar, o supervisor pedagógico, o coordenador pedagógico, professores, alunos e pais. Não obstante, sabe-se que a comunidade escolar está também envolvida em algumas decisões da escola, como a elaboração do projeto-político-pedagógico. Entretanto, buscar-se-á focar numa investigação direta do envolvimento com as decisões sobre a definição daqueles que podem interferir na oferta ou não do ER, sabendo que os pais, membros da comunidade escolar já deixam, no momento da matrícula, sua opção em ter ou não o ER.

Mesmo com todo amparo legal e direcionamento do Sistema de Ensino, observa-se, empiricamente, que muitas direções não agem com um comportamento democrático-participativo, apesar de vermos pesquisas apontando para conclusões que o “[...] programa de gestão compartilhada, apresentado na forma da lei, apresenta mecanismos que visam a uma gestão mais descentralizada, compartilhada e cooperativa”³⁷¹. O estudo de Sátiro mostrou que a gestão compartilhada é realmente eficaz, sendo exemplo, apresentando uma melhora na qualidade do ensino e na aprendizagem dos alunos.³⁷² O fato é que a prática no contexto escolar do DF está mais próxima do argumento de Paro, pois ele salienta que só a eleição para diretor não define uma gestão democrática, e mesmo a escolha de um conselho escolar com a

³⁷⁰ PARO, 2016, p. 95.

³⁷¹ SÁTIRO, 2011, p. 292.

³⁷² SÁTIRO, 2011, p. 294.

participação de seus atores, “[...] se a função política de tal colegiado fica inteiramente prejudicada pela circunstância de que a autoridade máxima e absoluta dentro da escola é um diretor que em nada depende das hipotéticas deliberações desse conselho”³⁷³. Inclusive ele continua, na maioria das vezes, esse conselho fica na dependência política do diretor, sendo isso um meio a se prestar como “veículo de democratização da escola”³⁷⁴.

Entre os atores citados como membros da comunidade escolar, o diretor é considerado a pessoa com o maior poder dentro da escola e tem como função coordenar, organizar e gerenciar as atividades da escola, nos campos administrativos e pedagógicos. Entretanto, Luck reforça que no cotidiano escolar, o diretor é engolido por ações unicamente administrativas, sendo um gestor no sentido burocrático, deixando para o supervisor pedagógico a responsabilidade pedagógica, ação *inerente*, em quaisquer circunstâncias, à sua posição.³⁷⁵ Mais além, é o diretor que proporciona a comunidade a sua participação e acima de tudo será ele o responsável para colocar em prática todas as decisões feitas coletivamente.³⁷⁶ O vice-diretor, é o assistente direto do diretor e desempenha as mesmas funções que ele em sua ausência. Em muitos casos, ele é o responsável pelo setor pedagógico da escola. O secretário escolar é o responsável pela escrituração da escola, toda a documentação de alunos e professores, inclusive tem o papel, no caso, de passar as informações à direção e ao setor pedagógico sobre o quantitativo de alunos interessados em ter aulas de ER, realidade esta que não acontece com frequência na realidade atual nas escolas do DF.

O setor pedagógico corresponde às atividades de coordenação pedagógica, orientação educacional e conselho de classe. Corrobora-se com Libâneo, na medida em que para cumprir as funções desse setor, que são especializadas, “[...] envolvendo habilidades bastante especiais, recomenda-se que seus ocupantes sejam formados em cursos de Pedagogia ou adquiram formação pedagógica-didática específica”³⁷⁷. No DF, os profissionais que compõem esse setor são indicados pelo diretor ou escolhidos pelos professores. Nesses dois casos, o supervisor pedagógico, gestor pedagógico da escola, é indicado e o coordenador, que terá contato direto com os professores e alunos, é escolhido pelos professores por força de lei, que anualmente sai uma portaria com as definições de escolha. A supervisão pedagógica é responsável “[...] para

³⁷³ PARO, 2016, p. 124.

³⁷⁴ PARO, 2016, p. 124.

³⁷⁵ LUCK, Heloísa. *Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2013b. p. 18.

³⁷⁶ LIBÂNEO, 2015, p. 96-97.

³⁷⁷ LIBÂNEO, 2015, p. 109.

garantir a qualidade do processo educacional que ocorre na escola e no sistema”³⁷⁸. Além disso, aliada à gestão democrática, possui como princípio fundante a formação humana.³⁷⁹ A função do supervisor ultrapassa o trabalho do professor, ele deve agir como mediador entre aluno e professor, promovendo um elo de parceria entre ambos e de convivência na ação pedagógica, “[...] voltando-se para a compreensão do momento vivido e seus condicionantes, para a superação e a mudança das propostas pedagógicas, objetivando a valorização do educando e de professores, como o intuito único de melhorar o relacionamento e a facilitação das aprendizagens”³⁸⁰.

O coordenador pedagógico é responsável para acompanhar, dar assistência, apoiar e avaliar as atividades pedagógicas-curriculares. Para Libâneo, sua função principal é dar assistência pedagógico-didática aos professores em relação ao trabalho com os alunos em sala. O orientador educacional é o mediador entre pais-escola-comunidade e como função primeira a de acompanhar o aluno na sua vida escolar.³⁸¹ Ainda como parte do setor pedagógico, segundo Libâneo, o conselho de classe, constituído pelos professores, alunos, direção e pais, possui natureza deliberativa quanto à avaliação escolar dos alunos.³⁸²

Os professores fazem parte do corpo docente da escola, e possuem como função primordial fazer cumprir o processo de ensino e aprendizagem. Os docentes, afora o encargo das disciplinas, eles possuem o compromisso de participar da elaboração do PPP da escola, na formulação do currículo, da participação nos órgãos colegiados e das demais atividades pedagógicas e administrativas da Instituição.³⁸³ É necessário entender que o papel do docente é importante na definição da qualidade do ensino recebida pelos alunos.³⁸⁴

O modo como atua, as atitudes que adota, as intervenções que promove ou deixa de promover afetam indelevelmente as atitudes dos alunos em relação ao processo de aprendizagem. Portanto, além de pensar sobre a organização do ensino e do ambiente de sala de aula, é imprescindível que observe também o modo como se relaciona e se comunica com os alunos e as emoções que expressa em relação a eles, e como elas são percebidas. [...] É o professor a pessoa diretamente responsável por interpretar e empregar todos os elementos disponível para o processo de ensino-aprendizagem.³⁸⁵

³⁷⁸ FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Supervisão educacional: uma reflexão crítica*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 112.

³⁷⁹ FERREIRA, 2009, p. 112.

³⁸⁰ GIACANTERINO, 2010, p. 83.

³⁸¹ LIBÂNEO, 2015, p. 109.

³⁸² LIBÂNEO, 2015, p. 110.

³⁸³ LIBÂNEO, 2015, p. 110-111.

³⁸⁴ LUCK, Heloísa. *Gestão do processo de aprendizagem pelo professor*. Petrópolis: Vozes, 2014b. p. 53.

³⁸⁵ LUCK, 2014b. p. 53.

Os alunos, ou corpo discente, são todos os alunos matriculados na escola. Os pais são os responsáveis pelos alunos e são integrantes de alguns órgãos colegiados da escola, como a Associação de Pais e Mestres e a caixa escolar. Além desses dois colegiados, participam da assembleia geral escolar. Por fim, os atores citados são os responsáveis para representarem seus papéis no teatro da vida real. A mudança tem seu início no campo da prática, levando a romper com as condições presentes.³⁸⁶

Por tanto, transformar a escola num ambiente participativo, com uma gestão democrática não será por um esforço unitário, que fique na responsabilidade do diretor da escola, mas esteja no esforço conjunto de todos os membros responsáveis pela escola e que a direção envolva o maior número possível de pessoas, na “[...] busca de alternativas colegiadas de administração da escola, nas quais estejam representados tanto os que fazem a educação escolar quanto os que dela se beneficiam”³⁸⁷. Corrobora-se com Paro, que o diretor de hoje, mesmo com boas intenções, concentra em suas mãos todas as decisões da escola, demonstrando uma postura autoritária. Faz-se necessário repensar o papel do diretor dentro da escola, libertando-o de “sua marca antieducativa”³⁸⁸. Para a escola, o que se precisa é um colaborador, “[...] alguém que, embora tenha atribuições, compromissos e responsabilidades diante do Estado, não esteja apenas atrelado ao seu poder e colocado acima dos demais”³⁸⁹ e não um chefe ou burocrata. Paro elucida: “[...] é preciso pensar na substituição do atual diretor por um coordenador geral de escola, que não seja o único detentor da autoridade, que deve ser distribuída, junto com a responsabilidade que lhe é inerente, entre todos os membros da escola”³⁹⁰.

A criação de um ambiente democrático-participativo no contexto escolar é de capital importância quando se quer uma transformação no interior da escola e para isso a liderança do gestor escolar é arma fundamental para a promoção de mudanças significativas na “organização e orientação de nossas escolas”. A participação se fará cada vez mais presente na medida em que o gestor escolar invista na elaboração do PPP da escola, pois esse instrumento constitui “[...] uma abordagem sistêmica de orientação e coordenação do processo educacional, mediante ação conjunta, articulada, unitária e consistente da comunidade escolar, dirigida à promoção de

³⁸⁶ PARO, 2000, p. 166.

³⁸⁷ PARO, 2010, p. 166.

³⁸⁸ PARO, 2016, p. 135.

³⁸⁹ PARO, 2016, p. 135.

³⁹⁰ PARO, 2016, p. 135.

resultados significativos na formação dos alunos”³⁹¹. Portanto, o aluno é o centro de atenção da escola e ela existe em função dele.

Por fim, a escola como espaço democrático tem em seu princípio a participação, pois sua função é social, porquanto ela está a serviço da sociedade. Acima de tudo, uma nova práxis administrativa escolar, uma gestão participativa, deve considerar a realidade presente que a escola está inserida bem como, na sociedade onde ela se encontra. “A luta pela democratização da escola situa-se, assim, no bojo da própria luta pela democratização da sociedade [...], com a revolução enquanto processo prolongado de transformação estrutural da sociedade”³⁹².

Nesse sentido, serão abordadas teorias sobre o currículo bem como sua construção no cenário brasileiro. O currículo é uma dimensão importante quando se pretende transformar uma sociedade a partir da escola. Ele é uma realidade social e não deve ser considerada como uma prática ilusória. A seguir, será apresentado o campo do currículo, seus conceitos, suas teorias e trajetória. Seu estudo propiciará campo para elucidações referente à disciplina de ER na escola pública.

2.4 Compreendendo a gestão curricular: teorias e estruturação

Nas décadas de 1920 e 1930, o Brasil viveu um período de importantes transformações econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas. É em meio a tantas transformações que encontramos a origem do pensamento curricular brasileiro, refletindo ideias propostas por autores americanos associados ao pragmatismo e às teorias elaboradas por autores europeus. Partindo dessas ideias, os pioneiros da Escola Nova buscaram superar as limitações da antiga tradição pedagógica jesuítica e da tradição enciclopédica, esforçando-se por tornar mais consistente o sistema educacional brasileiro. Apesar dos pioneiros mostrarem uma preocupação demasiada nos aspectos técnicos da construção científica dentro dos ambientes escolares, eles também se ligavam às questões sociais.³⁹³ Por atribuírem grande importância à natureza social do processo escolar preocupando-se em renovar o currículo, tentando modernizar métodos e estratégias de ensino, avaliação e insistindo na democratização da sala de aula, suas reformas significaram o rompimento com a escola tradicional.

Em diversos estados, iniciam-se as reformas educacionais dando ênfase nas expansões quantitativas da rede de ensino primário. Em relação ao currículo, “[...] embora a reforma não

³⁹¹ LUCK, 2013, p. 88-89.

³⁹² PARO, 2000, p. 167.

³⁹³ MOREIRA, A.F.B. *Currículos e programas no Brasil*. 8. ed. São Paulo: Papyrus, 2001. p. 85-120.

tenha chegado a propor procedimentos detalhados de planejamento curricular, a ênfase na metodologia de ensino compensava essa falta e oferecia diretrizes para a prática curricular”³⁹⁴. Segundo Moreira, em 1964, com o golpe militar, o panorama político, econômico, ideológico e educacional do país sofreu diversas transformações sendo assinados diversos acordos com os Estados Unidos visando à modernização e racionalização do país. Ampliam-se aí as discussões sobre currículo e é introduzido nos nossos cursos superiores à disciplina Currículos e Programas. A eficiência do processo pedagógico passou a ser a maior preocupação. A tendência tecnicista passou a prevalecer, não causando surpresa, portanto, o *empréstimo* de modelos americanos que consistiam em combinações de ideias tecnicistas e progressivistas.³⁹⁵

Na década de 1970, então, sob forte influência americana no campo do currículo com a tradição curricular tecnicista, toda uma geração de educadores é influenciada concebendo o currículo, segundo Santos; Paraíso, como “[...] a especificação dos objetivos da educação considerados ‘desejáveis’ e a definição dos conteúdos a serem transmitidos na escola para se atingirem tais objetivos”³⁹⁶.

Já na década de 1980, com a tradução de livros de autores estrangeiros com outras abordagens das questões curriculares e a publicação de livros e artigos de autores nacionais de uma perspectiva crítica, o currículo passa a ser entendido como as diversas experiências e conhecimentos adquiridos pelos educandos na vida escolar, por meio tanto do currículo explícito como o do oculto, sendo problematizado a partir de suas relações com as esferas políticas, socioculturais e econômicas. Atualmente o campo do currículo tem avançado em suas reflexões devido à grande ênfase dada aos aspectos culturais da escolarização e a política do multiculturalismo passando a ser visto como:

[...] elemento de uma política cultural em que é tanto um território de produção ativa de cultura como um campo de contestação cultural. Nessa perspectiva o currículo é entendido não apenas como transmissor de uma cultura produzida em outro local, mas também como uma arena de produção, criação e transgressão cultural.³⁹⁷

Nessa nova perspectiva, conforme Ribeiro, o currículo perde seu caráter formal de definidor das atividades do professor, de instrumento preconcebido e delimitado, passando a ser visto como ciência, sendo um método permanente de construção de conhecimento.³⁹⁸ O

³⁹⁴ MOREIRA, 2001, p. 92.

³⁹⁵ MOREIRA, 2001, p. 83.

³⁹⁶ SANTOS, Lucíola Paixão; PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo como campo de luta. *Presença Pedagógica*, v. 2, n. 07, p. 32-84, jan./fev, 1996. p. 83.

³⁹⁷ SANTOS; PARAISO, 1996, p. 83-84.

³⁹⁸ RIBEIRO, Victoria M. B. A construção do conhecimento, o currículo e a escola básica. *Em Aberto*, Brasília, a. 12, n. 58, p. 67-75, abr./jun. 1993. p. 67.

currículo é suporte da organização escolar. Ele reforça ou opõe-se às práticas autoritárias, anárquicas ou de resistência. Ele é então, uma questão de poder, pois seleciona e privilegia um tipo de conhecimento em detrimento de outro, destacando entre as várias possibilidades, uma que considera ideal, adequada aos seus objetivos, ao modelo de pessoa desejada.³⁹⁹ Por isso, nas teorias de currículo encontramos além da pergunta “o quê?”, a importante pergunta “o que eles ou elas devem ser?”, indicando que um dos objetos do currículo é modificar as pessoas que vão segui-lo. Portanto, para cada tipo de ser humano corresponderá um tipo de currículo. É a partir desse pressuposto que se elencam os conhecimentos considerados importantes, fazendo com que o currículo seja “[...] sempre resultado de uma seleção: um universo mais amplo de conhecimento e saberes que se seleciona aquela parte que vai constituir precisamente o currículo”⁴⁰⁰.

A diferença fundamental entre as teorias tradicionais e as teorias críticas e pós-críticas é exatamente a questão do poder existente no currículo, pois enquanto as teorias tradicionais pretendem ser neutras, aceitando facilmente o *status quo* e os conhecimentos dominantes concentrando-se mais com *o como* do que com *o quê* as outras afirmam que toda teoria implica uma relação de poder, não se limitando a pergunta *o quê*, tendo como questão central o *porquê*, ou seja, por que um conhecimento e não o outro. Conforme Silva, “[...] as teorias críticas e pós-críticas se preocupam com as conexões entre saber, identidade e poder”⁴⁰¹. Torna-se, portanto, evidente que o currículo constrói identidades e subjetividades. Assim, aliado aos conteúdos das disciplinas escolares, adquirem-se na escola percepções, disposições e valores que orientam comportamentos e estruturam as personalidades. Para Santos, a nova sociologia da educação, ao dar ênfase à construção social do currículo, provocou uma abertura para diferentes estudos, argumentando a respeito dos interesses e valores envolvidos na seleção, estruturação e organização do conhecimento escolar. Os estudos demonstram que o “[...] conhecimento escolar se estrutura e se organiza de acordo com os interesses daqueles que têm poder na sociedade. Dessa forma, diferentes trabalhos demonstram a presença de ideologia nos livros didáticos, no currículo oculto ou no discurso do professor”⁴⁰².

O professor é um agente importante na produção/construção do currículo e do conhecimento escolar, por isso precisa compreender a necessidade de reconstruir o conceito de

³⁹⁹ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 14-15.

⁴⁰⁰ SILVA, T. 2010, p. 15.

⁴⁰¹ SILVA, T. 2010, p. 16-17.

⁴⁰² SANTOS, Lucíola Licínio de C.P. Novas abordagens no campo do currículo. *Em Aberto*, Brasília, a. 12, n. 58, p.72-75, abr./jun., 1993. p. 73.

currículo deixando de percebê-lo como instrumento formal, mas aceitando-o como prática coletiva de construção científica, partindo para a inovação educativa desvelando os critérios de seleção e organização do conhecimento escolar. Inovar não será apenas demonstrar modelos curriculares, decidir parâmetros e, em seguida, aperfeiçoar professores para transmitir os conteúdos. Inovar será, segundo a tradição crítica, “[...] redefinir os critérios de seleção e organização dos saberes escolares, mudar concepções, desenvolver nos professores consciência crítica, para que possam questionar o conhecimento tido como oficialmente válido e recriar criticamente os conteúdos que transmitem”⁴⁰³.

A inovação não virá de técnicos, especialistas das redes escolares ou das universidades, pois não adianta avançar na produção do conhecimento teórico sem que a prática sofra modificações. O professor será o sujeito dessa inovação e a escola o lugar das práticas educativas. Práticas que precisam ter significação e esta, por sua vez, será descoberta pelos educadores ao discutirem sobre os problemas da educação, buscando saídas que não são as mesmas sonhadas pelos que decidem, nem aquelas que são discutidas pelos teóricos da educação, mas serão saídas que mostrarão escolhas possíveis.

Todavia a escola deve ser reconhecida como o lugar das práticas educativas e o educador como sujeito dessa prática, preocupando-se com o tratamento dado ao currículo. O que devem fazer então esses sujeitos da prática educativa? Como devem agir aqueles que pensam e fazem a educação? Serão necessários novos currículos, novas metodologias? Segundo Arroyo, essa inovação não requer todas essas mudanças, não requer novas tendências pedagógicas, nem novas práticas e substituições ao que os professores pensam, valorizam e praticam. Essa inovação depende da ação do educador e dos educandos em suas práticas diárias, nas virtualidades inovadoras que existe no ato educativo.⁴⁰⁴

Faz-se necessário que os educadores dialoguem descobrindo coletivamente a diversidade de pensamentos e valores que inspiram a diversidade de práticas. Essa atitude de estabelecer um diálogo entre professores e alunos permitirá que esses sujeitos da prática educativa descubram a escola e reinventem conteúdos, estabelecendo uma nova relação com o conhecimento, ampliando-se, enfim, a concepção de currículo. Não se pode reduzir o currículo a um documento estático que tem que ser cumprido semanalmente, bimestralmente, anualmente, em cada série ou nível de ensino.⁴⁰⁵ Muitos professores afirmam que gostariam de vincular a escola com a cultura, mas não o fazem por terem que seguir o programa que é,

⁴⁰³ ARROYO, 1999, p. 14.

⁴⁰⁴ ARROYO, 1999, p. 24-25.

⁴⁰⁵ ARROYO, 1999, p. 37.

conforme os professores, muito extenso. Essa afirmação demonstra que os professores ainda entendem o currículo como uma referência externa que invade suas práticas freando sua criatividade. Nota-se, portanto, que:

Há uma tensão entre o currículo, entendido como conjunto ordenado de conteúdos a ensinar e aprender, e as condições, a concretude do conjunto de estruturas, tempos, espaços, práticas por meio dos quais os professores tentam cumprir a função intelectual, cultural e socializadora da escola. Há uma tensão entre uma cultura da escola, reduzida ao que ensinar e aprender, e uma percepção dos mestres de que a função da escola é mais plural.⁴⁰⁶

Essa tensão só deixará de existir quando os educadores ampliarem a estreita concepção de educação que nos domina, descobrindo que sua função ultrapassa essa visão, que a prática escolar assim como os direitos à educação e à cultura são mais abrangentes. O professor precisa compreender que apesar do currículo, cabe a ele a condução de qualquer produção em sala de aula.⁴⁰⁷

Além disso, o processo de construção do currículo se deu em várias vertentes, sobretudo essa construção deve buscar alicerce dentro da escola, espaço destinado ao diálogo e à aprendizagem. Corrobora-se com Moreira, quando ele afirma que sendo a escola local onde acontece o processo educativo, o currículo é um aparelho fundamental para a ascensão da qualidade da educação, sendo, pois, através dele que as ações pedagógicas acontecem nas escolas e dentro das salas de aula, alcançando os objetivos debatidos e definidos por meio da participação democrática, com fins ao trabalho pedagógico. O currículo é considerado como verdadeiro coração da escola, sendo de fundamental importância o debate sobre ele, de maneira que todos possam entender como acontece o processo curricular na escola, sua importância e “[...] as relações entre o conhecimento escolar, a sociedade, a cultura, a auto formação individual e o momento histórico em que estamos inseridos”⁴⁰⁸. Para que a construção de uma consciência crítica possa surgir, faz-se imperativo que dentro da escola a gestão curricular aconteça e de forma democrático-participativa, tendo dois atores importantes para esse papel, o diretor da escola e o professor, enfatizando que os papéis desses atores estão no gerenciamento e adequação do currículo à realidade da comunidade escolar, não se apropriando por completo, mas baseando-se nos pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), buscando em primeira ordem, a função social da escola.

⁴⁰⁶ ARROYO, 1999, p. 36.

⁴⁰⁷ SANTOS; PARAÍSO, 1996, p. 82.

⁴⁰⁸ MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Sobre a qualidade na educação básica e a concepção de currículo. In: BRASIL, Ministério da Educação e cultura. Salto para o Futuro. *Currículo: conhecimento e cultura*. a. 19, n. 1, p. 04-09. abr. 2009. p. 05.

É consenso que atualmente, o currículo é um assunto muito discutido dentro da escola e tem uma importância muito grande para os professores, gestores, pesquisadores, pais e políticos. Por esses agentes, a luta foi imensa em querer elaborar propostas curriculares que promovessem uma escola de qualidade.⁴⁰⁹ Entretanto, é necessário entender o currículo hoje. Sua definição, níveis de currículo e seu processo de gestão dentro da escola. Dessa forma registraram-se pelo canal do tempo, chegando até os dias atuais, inúmeros significados da palavra currículo. Etimologicamente, currículo é o ato de correr, percurso, *do verbo currere-correr*. De acordo com Libâneo, numa linguagem mais comum, currículo “[...] é o conjunto de disciplinas que o aluno deve percorrer, ou seja, o plano de estudos ou a grade curricular, a fim de obter uma titulação, um diploma”⁴¹⁰. Moreira apresenta que dos estudos elaborados para se extrair um significado, tem um lado que associa currículo a conteúdos o outro que olha o currículo como experiência de aprendizagem. “Outras concepções apontam para a ideia de currículo como: uma proposta ou um plano capaz de definir o que fazer nas escolas, o conjunto de objetivos educacionais a serem alcançados e, ainda, o próprio processo de avaliação”⁴¹¹.

Como definição, Moreira entende que o conhecimento é matéria prima do currículo e para ele o currículo “[...] é o conjunto de experiências pedagógicas organizadas e oferecidas aos alunos pela escola, experiências essas que se desdobram em torno do conhecimento”⁴¹². Moreira salienta o foco no conhecimento escolar, importante para os dias de hoje. Libâneo, acrescenta duas definições de currículo que estão relacionadas. Uma apresenta o currículo como representação social presente na cultura onde acontece a teoria e a prática curricular.⁴¹³ No segundo enfoque, a escola aceita que o currículo é a cultura produzida pela sociedade, logo só há ensino porque existe uma cultura, “[...] e o currículo é a seleção e organização dessa cultura”⁴¹⁴. Assim, Santos apreende o currículo da seguinte maneira:

Pode-se dizer que, na atualidade, as pedagogias chamadas de novas, alternativas ou críticas rejeitam um currículo centrado apenas em habilidades cognitivas. Defendem a ideia de que o currículo escolar deve incluir outros conteúdos como: as artes, a cultura corporal, as novas áreas dos conhecimentos e saberes práticos. Insistem em que o currículo busque a integração de conteúdos de diferentes campos, rompendo com a organização disciplinar. Enfatizam, ainda, a importância de o currículo estar centrado em problemas da vida cotidiana, buscando formas de trabalho que permitam ao aluno construir conhecimento, bem como diferentes habilidades intelectuais, formas de conduta e valores.⁴¹⁵

⁴⁰⁹ MOREIRA, 2009, p. 04.

⁴¹⁰ LIBÂNEO, 2015, p. 140.

⁴¹¹ MOREIRA, 2009, p. 6.

⁴¹² MOREIRA, 2009, p. 6.

⁴¹³ LIBÂNEO, 2015, p. 141.

⁴¹⁴ LIBÂNEO, 2015, p. 141.

⁴¹⁵ SANTOS, Lucíola. A construção do currículo: Seleção do conhecimento escolar. In: BRASIL, Ministério da Educação. Salto para o Futuro. *Currículo: conhecimento e cultura*, a. 19, n. 1, p. 10-14. abr. 2009. p. 13.

Entende-se então que o currículo gera objetivos e ações, como avaliação, procedimentos, conhecimentos e *formas de gestão*, colocados em prática pelo professor e orientada pela gestão escolar, gerando condições para que de fato aconteça o ensino e a aprendizagem dos alunos. O currículo é desenvolvido na escola em três níveis, sendo o currículo definido pelos sistemas de ensino educacional, denominado currículo formal; o currículo real, sendo aquilo que realmente acontece em sala de aula, devido ao processo de planejamento de construção de um projeto pedagógico-curricular⁴¹⁶ e o currículo oculto, que segundo Apple, “são normas e valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos”⁴¹⁷.

Para tanto, na realidade escolar, todos esses fatores devem ser geridos de forma democrática-participativa para que o sucesso escolar do aluno aconteça com a aprendizagem. Um dos atores responsáveis para gerir os conflitos e os diálogos dentro da escola, refletindo em mudanças, de maneira que o currículo assuma seu papel como agente transformador da sociedade, é o diretor da escola, que juntamente com sua equipe gestora e aliado aos educadores pode transformar a escola em uma verdadeira instância social, promovendo mudanças de pressupostos no contexto escolar, que é hoje, emergente. Para a gestão escolar, a mudança só será seguida se mudarem os pressupostos:

[...] o primeiro passo é de passar a pensar em termos de mudar as escolas e não de mudar o sistema escolar; o segundo é o de pôr de lado uma concepção individual e técnica do processo de mudança; o terceiro consiste em abandonar a ideia de que mudanças parcelares e sucessivas teriam um efeito cumulativo; o quarto reside em questionar a ideia de mais formação, numa lógica adaptativa a posteriori, como um instrumento decisivo para a concretização da mudança. Trata-se, então, de construir dispositivos de formação que permitam otimizar as potencialidades formativas dos estabelecimentos de ensino. Eis a razão fundamental para a pertinência e o sentido da adoção de uma estratégia formativa centrada na escola. A formação é então encarada como um processo individual e coletivo, em contexto, de transformação de representações, de valores e de comportamentos, por parte dos professores que coletivamente aprendem, produzindo novas formas de ação individual e coletiva.⁴¹⁸

Com efeito, a produção de mudanças, conforme Afonso, numa organização social como a escola, implica não apenas mudar a ação individual, mas também o modo de pensar essa ação e, sobretudo, o modo como essas ações individuais se articulam entre si, num quadro

⁴¹⁶ LIBÂNEO, 2015, p. 142-143.

⁴¹⁷ APPLE, 2006, p. 127.

⁴¹⁸ CANÁRIO, Rui. Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação? *Caderno de organização e gestão curricular*. São Paulo: Instituto de Inovação Educacional, 1995. p. 5-6.

de interdependência dos atores. Trata-se, em suma, de mudar os processos de interação social dentro da escola que, no caso específico dos professores, significa substituir uma cultura fortemente individualista e insular por uma cultura baseada na colaboração e no trabalho de equipe.⁴¹⁹

A construção da autonomia dos estabelecimentos de ensino, segundo Afonso, supõe uma capacidade autônoma de mudança que não é compatível com processos de controle remoto, das escolas e dos professores, a partir da administração central. A formação centrada na escola é uma das facetas de uma nova visão do estabelecimento de ensino em que ele é, simultaneamente, uma unidade estratégica de mudança e a unidade central da gestão do sistema. A gestão do professor nestas diferentes dimensões traduz-se na reconstrução curricular; que diz respeito a todo o processo de reajuste do currículo à situação real que se enfrenta, o que implica reequacionar, em termos da situação específica da turma, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas, os objetivos, conteúdos e conceitos propostos no currículo formal.⁴²⁰

Consiste também, na diferenciação curricular, que se refere a todo o processo de diferenciação de estratégias e ritmos de trabalhos correspondentes às características próprias de indivíduos ou grupos dentro de uma dada turma, de forma a permitir a coexistência de diversas atividades dirigidas para objetivos de aprendizagem comuns. Na adequação curricular, de “[...] o professor articula o currículo com características específicas dos alunos com que se trabalha. É por exemplo o caso da adequação a populações portadoras de diferenças culturais ou de ajustar o currículo às características dos modos de aprendizagem próprios de diferentes níveis etários”⁴²¹. A construção curricular é o espaço de intervenção em que os professores criam currículo, como é, por exemplo, o caso da construção de projetos diversos por iniciativa de uma ou mais disciplinas, ou o desenvolvimento de atividades educativas extracurriculares (visitas, clubes, jornal de escola, teatro, etc.). Nesses casos, o docente tem de definir o processo curricular na sua globalidade, dos objetivos aos conteúdos, estratégias e modos de avaliação.

O diretor é o responsável, no quadro da gestão da escola. Portanto, o desempenho de suas funções é essencial à eficácia da gestão do currículo que os professores realizam, no sentido de lhe conferir unidade e coerência e de assegurar a sua adequação e coordenação a todos que ali trabalham. O diretor tem, também, um papel importante em relação a cada uma

⁴¹⁹ AFONSO, N. *A Reforma da administração escolar*. A abordagem política em análise organizacional. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 1994. p. 35.

⁴²⁰ AFONSO, 1994, p. 40.

⁴²¹ AFONSO, 1994, p. 45.

das dimensões da gestão do currículo: reconstrução, diferenciação, adequação e construção curricular. Prévia a qualquer delas está à fase inicial de todo o processo de desenvolvimento curricular: a análise de situação, que é condição de todo e qualquer processo de gestão curricular. Com relação à reconstrução curricular, alerta Afonso, o diretor de escola deverá, no âmbito das suas funções de gestor/coordenador, analisar com os professores, o currículo proposto, os seus princípios orientadores e os seus objetivos gerais, no sentido de todos os docentes refletirem em conjunto sobre as propostas nele contidas e decidirem quais as prioridades a adotar face à análise da situação da escola.⁴²² A análise da situação da escola leva sempre à identificação de diferenças entre os alunos que é preciso considerar em nível dos processos de desenvolvimento curricular: diferenças culturais, proveniências sociais e experiências de vida, ritmos de trabalho, tipos de dificuldades de aprendizagem.

Também com relação à diferenciação curricular, afirma Afonso, “esta área requer uma gestão curricular que passa primeiramente pelas decisões do conselho escolar e pela gestão curricular do diretor da escola”⁴²³. Colocam-se questões de adequação do currículo face ao nível etário dos alunos ou a situações de *diferença cultural* ou linguística, por exemplo. Tais problemas requererem certa adequação à prática de estratégias diferenciadas para cada caso específico. Esse tipo de questão tem de ser gerido no âmbito da escola, e não seria correto que cada docente seguisse modos de adequação diversos que não tivessem sido analisados em comum. Para além disso, os debates desses tipos de problemas curriculares possibilitam uma troca de experiências e saberes que irão contribuir para o enriquecimento das perspectivas de cada docente. O professor pode e deve incorporar à sua ação todos os recursos que venham a colaborar com o papel da escola de democratizar o acesso ao conhecimento, que deve estar à disposição de todos os cidadãos.⁴²⁴

Com relação aos PCNs, ele é um dos instrumentos da política educacional implementada pelo Ministério da Educação. Os PCNs foram divulgados, em sua versão preliminar destinada aos primeiros ciclos do ensino fundamental, em dezembro de 1995, a título de consulta às instâncias educacionais e educadores.⁴²⁵ No que se refere ao processo de elaboração dos PCNs, várias são as críticas esboçadas, entre especialistas e pesquisadores da área educacional, não apenas em relação ao modo como o MEC encaminhou a proposta, mas,

⁴²² AFONSO, 1994, p. 47.

⁴²³ AFONSO, 1994, p. 51.

⁴²⁴ AFONSO, 1994, p. 51.

⁴²⁵ CUNHA, Luiz Antônio. Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental: Convívio Social e Ética. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n. 99. p. 60-72. 1996. p. 60.

sobretudo, à marginalização dos professores envolvidos com o ensino público fundamental – agentes privilegiados para a condução curricular na discussão e confecção dessa proposta.

Essas críticas também têm discutido o papel que o sistema de avaliação, na sua relação com a definição de um currículo nacional, parece assumir na atual política educacional, indicando, de um lado, uma inversão dos fatores neste planejamento e, de outro, certas intenções mais compatíveis a uma mercantilização da educação: a aplicação de testes nos alunos efetiva-se como ação para uma progressiva implantação do modelo mercadológico.

Assim, a exigência de um currículo nacional, voltado para a consolidação dos procedimentos de avaliação, permitiria, nesta combinação, indicar aos “consumidores da mercadoria educacional” as escolhas ditas de qualidade, favorecendo a expansão plena e livre das forças do mercado. Observa-se, ainda, que a ênfase na “medição, nos “padrões”, nos “indicadores” sugere uma noção de “qualidade” baseada no produto ou resultado educacional. Para Costa, uma leitura atenta dos PCNs, destinados ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, permite-nos percorrer numerosos conceitos e categorias que tencionam manter direta ou indiretamente relação com uma certa perspectiva de diversidade e de pluralidade. Estas presumidas noções constituem-se numa espécie de eixo das apreciações, análises, diagnósticos e estratégias propostas em face de sociedade, educação e escola brasileiras.⁴²⁶

Segundo Barroso, nesse sentido, é preciso haver uma discussão e esta deverá resgatar, em alguma medida, esta ampla articulação conceitual que se pretende determinar radicalmente pela diversidade, tentando indagar não apenas sobre suas relações, por exemplo, com a: democracia, cidadania, cultura, política, nação etc, nas interfaces com a escola, o professor, o aluno, mas também sobre um certo sentido difuso que o emprego da noção de diversidade parece assumir neste discurso sobre o projeto curricular nacional. Considerando tais problematizações e suas implicações com o contexto contemporâneo globalizado, cabe discutir as interfaces entre ética, diversidade, identidade e as significações propostas, neste projeto curricular nacional, para a educação e escola brasileiras.⁴²⁷ Apresenta-se, pois, mais do que uma visão, como bem observou Cunha, da *escola socialmente onipotente*, mas revela-se uma crença desmedida na potência das diretrizes curriculares em geral, particularmente nos PCNs, que não

⁴²⁶ COSTA, J. A. *Gestão escolar: Participação, autonomia, projeto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora. 1991. p. 54.

⁴²⁷ BARROSO, J. Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: Sentido de uma evolução. *Inovação*, v. 4, n. 2-3, p. 17-55. 1991. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/317047280>>. Acesso em : 15 jun. 2017. p. 26-28.

apenas poderiam sobrepujar experiências e currículos escolares praticados no cotidiano, mas um amplo espectro de vivências sociais extraescolares.⁴²⁸

Assim, é possível imaginar: o que se mostra diverso ou diferenciado antes da escolarização ou nessa escolarização existente que é definida como falida, desqualificada, fracassada é, neste contexto da argumentação, valorado negativamente. Evidentemente, decorre que esta diversidade deve ser transformada pela ação proposta nos PCNs. A disseminação de essas referências comuns objetiva construir uma dada homogeneidade ora transmudada em formação de cidadãos. Em sua reflexão, Cunha, ao discutir a versão preliminar relativa aos dois primeiros ciclos do ensino fundamental, procura situar os objetivos propostos no que se refere a maior ou menor predominância de aspectos cognitivos ou de aspectos ideológicos.⁴²⁹ No que se refere aos dez objetivos apresentados nos documentos dos PCNs de 5ª a 8ª séries mais de dois terços, pelo menos sete deles enfatizam, sobretudo, orientações para modelar e regular a conduta social, buscando, primordialmente, promover e conformar determinados padrões de comportamentos culturais e políticos. Os restantes estão mais centrados na promoção da aquisição de determinados procedimentos cognitivo.⁴³⁰ Assim cabe refletir sobre as ações dos PCNs na construção do PPP da escola, de maneira que a definição curricular seja proposta por discussões e debates, pensando em uma escola democrática e participativa, plural e acima de tudo, onde a cultura da diversidade possa ser experienciada em sua complexidade, promovendo entre os atores da escola uma convivência verdadeiramente ética e humana.

Na perspectiva desse discurso educacional, isto é, expressado por seus formuladores, a desqualificação não afeta apenas a educação, escola, professores e alunos, mas a sociedade brasileira de modo amplo. Os aspectos de ordem ideológica, se, por um lado, indicam o ímpeto regulador deste projeto curricular; por outro, podem ser apreciados como extensão de um modelo de conhecimento que dimensiona e regula a potencialidade do aluno-cidadão vir a exercer sua cidadania.⁴³¹ Conclui-se então que a “[...] qualidade social da escola se manifesta na garantia da qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens para a produção de saberes, para o que se mobiliza o currículo, a gestão e o desenvolvimento profissional dos professores”⁴³².

Portanto, esse processo acontecerá mediante o bom desenvolvimento das funções da gestão escolar como um todo, de maneira que o diretor da escola direcione o trabalho de todos

⁴²⁸ CUNHA, 1996, p. 62-63.

⁴²⁹ CUNHA, 1996, p. 63-64.

⁴³⁰ CUNHA, 1996, p. 63-64.

⁴³¹ CUNHA, 1996, p. 67.

⁴³² LIBÂNEO, 2015, p. 157.

os atores da escola para que os objetivos da escola possam acontecer. Dessa forma, o próximo capítulo apresentará o desafio da gestão escolar em ofertar o ER na escola pública, de maneira que a sustentação para abordagem do tema, será mediante a análise do papel do diretor da escola como líder, o uso do espaço da coordenação pedagógica como mediadora entre os componentes curriculares e principalmente, o diálogo com a disciplina de ER, o ER como área do conhecimento e por último, é papel da gestão escolar ofertar o ER no contexto escolar.



3 GESTÃO ESCOLAR FRENTE AO DESAFIO DA OFERTA DO ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA

A gestão da escola e a organização desempenham funções fundamentais na aprendizagem dos alunos e professores, porquanto o espaço da escola é ambiente próprio dessa ação educativa e de aprendizagens em todas as áreas do conhecimento. No presente capítulo, a proposta é versar sobre o papel da gestão escolar e seu desafio em ofertar o ER na escola pública. Para isso, será abordado o papel de liderança do gestor em relação à oferta do ER. O segundo, ponto a ser discutido, será o ER como área do conhecimento, apresentando-o como pressuposto pedagógico para sua inclusão no currículo escolar, baseado na contextualização das Ciências das religiões.

Em seguida, será apresentada a coordenação como espaço para o diálogo entre professor da disciplina de ER e coordenador pedagógico, de maneira que esse espaço seja propício para as aprendizagens dessa área do conhecimento. Mais além, entender que a formação continuada é necessária para desenvolver o componente curricular ER com seu caráter pedagógico. O último item a ser estudado, abordará que a oferta do ER é de responsabilidade da gestão da escola, pois cabe ao diretor contribuir na organização e articulação da gestão administrativa e pedagógica cumprindo a legislação brasileira. Neste item serão propostas algumas ações interventivas para a oferta do ER na escola pública.

3.1 Gestão escolar e liderança: o papel do diretor como mediador no diálogo para a oferta do Ensino Religioso na escola pública

No debate sobre o interior da escola, espaço social destinado ao ensino e à aprendizagem, onde alunos e professores aprendem juntos e compartilham saberes, explorando suas culturas, não se pode deixar de salientar as situações problemas que acontecem corriqueiramente, como a violência, ou melhor, as violências. Em meio aos vários tipos de violências que ocorrem no contexto escolar, a intolerância está demasiado presente nos dias atuais.

Faz-se necessário lembrar dos casos citados no primeiro capítulo. O acontecido na escola em São Gonçalo no Rio de Janeiro, onde uma aluna foi desrespeitada e xingada pelos colegas de *macumbeira* e em outro caso, uma diretora de escola pública, de outro estado, proibiu os alunos de apresentarem um trabalho sobre uma entidade pertencente à religião de matriz africana. Nesses casos, o papel do diretor da escola é de fundamental importância para

minimizar esses comportamentos e procurar soluções para eliminar no interior da escola qualquer tipo de intolerância.

Isso demonstra que a sociedade está passando por um processo de deseducação, gerando necessidade de reflexão e reforma na maneira de pensar e agir das pessoas. Portanto, se um dos papéis da escola é educar para a vida, como observa-se na sociedade contemporânea o crescimento das violências? Podemos questionar se as crianças não vão mais à escola ou se não há mais escolas para as crianças.

A escola ainda é considerada o espaço social mais apropriado para o desenvolvimento e formação científica e cultural das pessoas, preocupando-se com a preparação do aluno para uma vida cultural, profissional e cidadã. Entretanto, a escola estaria preparada para receber uma criança em sala de aula com sua vestimenta própria de sua religião, ou um corte de cabelo diferente, fugindo dos padrões e normas estipulados pela sociedade? Se o aluno chegasse em sala de aula e se os colegas debochassem, rissem ou fizessem comentários maldosos, qual seria o comportamento do professor?

As respostas para os dois questionamentos anteriores estão na ordem das particularidades, uma vez que é preciso entender que as realidades dentro das escolas são muito diferentes e complexas. No entanto, pode-se analisar que o espaço para tentar resolver tais questionamentos está no campo do respeito à diversidade e ao pluralismo. Dessa maneira, cabe considerar que os atores da escola são os responsáveis direto para dirimir esses problemas e o diretor escolar é o principal mediador dos conflitos dentro dela.

Apesar da diversidade e do pluralismo estarem como pauta permanente dentro das escolas e serem assuntos em todas as áreas da sociedade, existe uma diferença entre falar e vivenciar. A escola é plural por definição e a diversidade é inerente à própria realidade do ser humano. Somos plurais e deve-se respeitar as diferenças, pois ninguém é igual ao seu semelhante e a escola é espaço para aprender a conviver com o outro e colocar em prática a diversidade.

O caminho para uma escola plural e respeitosa, em relação as diferenças, passa pelo processo de organização da gestão escolar, tendo o diretor como seu principal mediador entre os demais atores da escola. No entanto, os atores das escolas ainda possuem uma visão muito fragmentada e isolada de educação, com uma visão tradicional de ensino, buscando nos outros os responsáveis pelos problemas, tentando encontrar o que é ruim e o que de errado acontece na escola, tendo por tanto uma postura de transferência de responsabilidade. Isto é, o professor não ensina porque os alunos não querem aprender, o diretor da escola sente seu trabalho ineficaz

porque os professores não participam e não colaboram como equipe, e o secretário escolar não faz sua função com qualidade devido à ausência de apoio da direção.⁴³³

Pelo exposto, é factível reconhecer que é uma realidade no contexto geral das escolas essa visão dos seus membros e que se faz urgente uma postura diferenciada, voltada para uma educação de fato pluralista, democrática, e “[...] com uma visão crítica de mundo que implica situar-se nele como ator, de que decorre o reconhecimento de que cada um faz parte da organização e do sistema de ensino como um todo”⁴³⁴. Além disso, os objetivos da educação e do ensino acontecem pelas ações pedagógicas, curriculares e docentes, sendo elas asseguradas pela gestão escolar. Portanto, a escola é o objeto da gestão escolar e que esse espaço é o lugar próprio da ação do diretor, logo ele deve ter como atuação primeira a educação, com vistas ao caráter social e pedagógico da escola.

Assim o diretor é o responsável direto pela escola, tanto administrativamente como pedagogicamente, cabendo a ele a coordenação das ações dos vários personagens que desempenham papéis ou funções de direção no interior da escola, além de colocar em prática unificando e articulando todos os elementos do processo organizacional, “[...] envolvendo atividades de mobilização, liderança, motivação, comunicação e coordenação”⁴³⁵. Por isso, seja ele o personagem primeiro para se garantir o cumprimento das ações pedagógicas curriculares, de maneira que possa mediar o diálogo e os saberes no interior da escola, promovendo o debate e a construção de um projeto que possa alcançar a todos, inclusive com um pensamento mais plural, com base na diversidade, respeitando a laicidade e o espaço público, que é a escola. Seu papel é dialogar para que a educação aconteça de fato, inclusive fazer cumprir a legislação educacional, tendo como um dos objetivos da escola a oferta do ER, que geralmente fica esquecido devido a situações conflitantes para o desenvolvimento dessa área do conhecimento, que é obrigatória a sua oferta, porém facultativa para o aluno.

Para o tema da oferta do ER, o diretor escolar teria um desafio enorme para enfrentar, pois o assunto pode sair da esfera pedagógica e entrar numa ordem política no processo educacional, com fatores internos e externos que podem gerar contendas, mesmo tendo no interior da escola o discurso da diversidade e do pluralismo. Mais além, alguns críticos tecem comentários desfavoráveis a oferta do ER, posto que justificam que por ser o estado laico logo não caberia dentro de uma escola pública.

⁴³³ LUCK, Heloísa *et al.* *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 80.

⁴³⁴ LUCK *et al.*, 2012, p. 80.

⁴³⁵ LIBÁNEO, 2015, p. 177.

O fato é que o diretor tem a responsabilidade de respeitar o direito do aluno frente às exigências da legislação e mais além proporcionar dentro da escola, entre todos os segmentos, o diálogo de maneira democrática compartilhada e colocar o tema ER como proposta de estudo, com uma análise crítica, obedecendo aos conceitos de educação e ensino, bem como os objetivos da escola pública, lembrando inclusive do caráter leigo do estado, para que todos os atores da escola possam adquirir conhecimento de fato sobre o assunto. Acima de tudo, não ter o mesmo comportamento discriminatório como no caso da diretora citada anteriormente e não deixar que as violências continuem expulsando os alunos da escola e acentuando o *bullying* entre eles, evitando também que haja comportamentos em sala como o caso da professora mencionada no texto.

É notório, empiricamente, que uma quantidade minoritária no contexto escolar, entre pais, alunos, professores, orientadores, supervisores pedagógicos, coordenadores e diretores, possui conhecimento científico que envolva o tema ER e pouco consegue argumentar sobre o assunto na educação. Para isso, reverter essa realidade será preciso o uso da liderança do diretor, papel inerente ao seu cargo, para que todo o processo aconteça harmonicamente e sem prejuízo no processo ensino –aprendizagem do aluno, bem como o respeito ao papel laico da escola e, para isso, sugere-se o uso de uma gestão participativa para o diálogo no interior dela.

Ao sugerir que de fato é o diretor o líder da escola, ele é quem deve ter a iniciativa de romper com as ideias antigas sobre qualquer tema e proporcionar à escola a exploração de novos saberes sobre a educação e demais assuntos relacionados a ela. Aliás, de acordo com Luck, todo trabalho em educação objetivando a formação integral do aluno, denota ação de liderança, que segundo a autora:

[...] constitui na capacidade de influenciar positivamente pessoas, para que, em conjunto aprendam, construam conhecimento, desenvolvam competências, realizem projetos, promovam melhoria em alguma condição, e até mesmo divirtam-se juntas de modo construtivo, desenvolvendo as inteligências social e emocional. Desta forma, realizam-se todos como profissionais, pessoas e seres sociais, desenvolvem o seu potencial e promovem o desenvolvimento do capital cultural da escola em geral e dos grupos sociais de que participam, promovendo, de modo articulado e consistente, a aprendizagem e formação dos seus alunos.⁴³⁶

No entanto, no senso comum, a ideia é que basta a pessoa ser bem intencionada para que ela se torne um líder, principalmente se estiver coordenando um grupo, um colegiado, uma escola, etc. Destaca-se que a liderança não é uma característica inata das pessoas, pois “[...] trata-se de um exercício de influência que requer competências específicas, que se desenvolvem

⁴³⁶ LUCK, Heloísa. *Liderança em gestão escolar*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 17.

continuamente e demandam capacitação continuada no desenvolvimento do profissional”⁴³⁷. Desta forma, conclui-se que não pode haver gestão sem liderança e o trabalho do diretor e demais membros da equipe diretiva deve se assentar sobre o viés dela, influenciando às práticas dos atores da escola como os professores, pais, alunos e funcionários, com um fim só, o cumprimento dos objetivos educacionais sugeridos pela escola.

Sendo o diretor escolar um líder, ele é o responsável pela sobrevivência e sucesso da escola. A Liderança possui alguns elementos como suas características efetivas: influenciar pessoas a partir da motivação para desenvolver as atividades; clareza nas orientações; processos sociais dinâmicos, interativos e participativos; apresentação de valores educacionais elevados e orientação para o desenvolvimento e aprendizagem continuada.⁴³⁸ Liderança pode ser conceituada como:

[...] um conjunto de fatores associados como, por exemplo, a dedicação, a visão, os valores, o entusiasmo, a competência e a integridade expressos por uma pessoa, que inspira os outros a trabalharem conjuntamente para atingirem objetivos e metas coletivos, [...] com a capacidade de influenciar positivamente os grupos e de inspirá-los a se unirem em ações comuns coordenadas.⁴³⁹

Apesar desse entendimento sobre a importância do diretor como líder, ele sozinho não promoveria mudança nenhuma desejável, mesmo porque não depende apenas dele, mas também de todos os liderados. Afinal de contas, segundo Luck, as pessoas são responsáveis pela forma que se deixam liderar e que tipo de liderança elas aceitariam para serem conduzidas.⁴⁴⁰ Em relação aos tipos de liderança, dentre as várias existentes, a literatura atual destaca a liderança transformacional, liderança transacional, coliderança e liderança educativa, liderança centrada na aprendizagem e a liderança compartilhada.

Entre as citadas acima, sugere-se a liderança compartilhada como a indicada para uma organização de gestão democrática, a qual a pesquisa busca apresentar como adequada para a fomentação do diálogo e da participação de todos envolvidos no processo educacional, e principalmente melhor recomendada para o compartilhamento dos saberes frente à proposta da oferta do ER, mesmo por que essa demanda exige uma tomada de decisão que deve ser propagada e compartilhada pelos membros da comunidade escolar. Entretanto, muitos gestores deixam os alunos, membros da comunidade escolar, de fora da participação nas decisões da escola, apresentando uma decisão frágil, pois o aluno é o centro do processo de ensino e

⁴³⁷ LUCK, 2012, p. 21.

⁴³⁸ LUCK, 2012, p. 35.

⁴³⁹ LUCK *et al*, 2012, p. 33.

⁴⁴⁰ LUCK, 2012, p. 43.

aprendizagem no interior da escola. Assim reforça-se que um dos objetivos da educação é fomentar o desenvolvimento de capacidades para o exercício de cidadania, todavia, deve-se considerar que “[...] este exercício é intimamente dependente da capacidade de assumir liderança diante de problemas sociais e envolver os alunos no exercício da liderança compartilhada deve ser um cuidado importante no trabalho de gestão escolar”⁴⁴¹.

Como a liderança compartilhada está inserida no processo da gestão participativa, o gestor escolar deve criar um ambiente participativo apropriado para abrir o campo das discussões e do diálogo, pois a cultura atual é de uma prática distante da teoria. Se vivemos em um regime democrático e a legislação educacional, a luz da LDBEN, indica a gestão democrática para as escolas públicas, essa não é a realidade em todas as escolas brasileiras. Observa-se que os gestores de algumas escolas falam que a prática é de uma gestão participativa, entretanto as pessoas envolvidas na organização apenas participam de maneira simples, debatendo questões já definidas pela direção e que passam a ser validadas pelo fato de terem se reunido e discutido sobre o assunto, sem participarem do processo decisório. Portanto, essas direções estão voltadas a uma tendência centralizadora e burocrática que ainda está muito vigente na cultura organizacional da escola.⁴⁴²

Entretanto, de acordo com Luck, uma cultura não é mudada como num passe de mágica, pois se faz importante o alargamento da consciência e da competência técnica para todos os envolvidos. A autora afirma que:

Aos responsáveis pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena no processo social escolar, dos seus profissionais, de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência crítica e sentido de cidadania.⁴⁴³

É seguindo então o pensamento de Luck, pontuado anteriormente, que se criará um ambiente propício para a oferta do ER e para que seja um ambiente estimulador é preciso algumas práticas no interior da escola, como promover um clima de confiança entre todos, valorizar o potencial, o esforço e aptidões de cada participante, criar uma ideia de conjunto ligada a ações de cooperação, e “[...] associar esforços, quebrar arestas, eliminar divisões e integrar esforços, estabelecer demanda de trabalho centrada nas ideias e não em pessoas e de desenvolver a prática de assumir responsabilidades em conjunto”⁴⁴⁴.

⁴⁴¹ LUCK, 2012, p. 48.

⁴⁴² LUCK *et al*, 2012, p. 19.

⁴⁴³ LUCK *et al*, 2012, p. 20.

⁴⁴⁴ LUCK *et al*, 2012, p. 20.

Ao criar um espaço, estimulador, o diretor enfrentará posicionamentos contrários e a favor da oferta do ER, contudo será necessário que ele acredite no processo de comunicação, que envolve reciprocidade, circularidade, interatividade, diálogo e o *feedback*. Sem esses aspectos da comunicação, para Luck, só haverá diálogo, portanto “[...] sem diálogo, troca e reciprocidade não se chega a ter construção consistente de significados necessária para o posicionamento como sujeito diante das situações vivenciadas”⁴⁴⁵.

Quando se fala em criar um ambiente apropriado para o debate sobre determinado assunto, é compartilhar a vida da escola e saber que todos os atores dela participarão das decisões sobre o seu funcionamento administrativo e pedagógico. Para que seja entregue uma cópia da chave para cada um, será preciso o compartilhamento do saber sobre a escola e o seu papel social. Em específico, colocar em pauta no interior da escola o assunto da disciplina ER e sua oferta pode ser a primeira vista preocupante para os gestores, mas é possível que um bom líder consiga mediar esse processo, com uma liderança participativa.

Primeiramente, é importante que a comunidade escolar conheça o PPP da escola e vivencie a sua construção, tentando entender nesse processo o papel de cada componente curricular e sua importância. Além do pedagógico, como funcionam os trâmites administrativos para a definição de professores para o ER e a contratação deles, por exemplo. Não será tão fora do comum saber da realidade nua e crua da escola, pois a comunidade já a conhece e as escolas públicas, com raras exceções pelo Brasil, são na maioria como a realidade da EEPG Celso Helvens, citada por Paro:

[...] com condições precárias, com falta de material didático, espaço físico impróprio para suas funções, móveis e equipamentos deteriorados, formação inadequada do corpo docente, escassez de professores e demais funcionários, falta de recursos materiais e financeiros para fazer frente às necessidades elementares.⁴⁴⁶

O diretor da escola, como gestor pedagógico, deve apresentar o ER como de fato ele acontece na escola caso seja ofertado, e se não é ofertado, como é na maioria das escolas e estados Brasileiros e porque não foi ofertado, pois a dúvida não deve pairar sobre as cabeças dos participantes do processo. Com mais detalhes, o gestor precisa revelar a comunidade escolar vários eixos por ela desconhecidos, pois o desconhecimento sobre o processo pedagógico é enorme. Ainda cabe ao diretor apresentar: a legislação escolar, reforçando que o ER é obrigatório, quanto a sua oferta, mas optativo quanto à sua participação na disciplina; a pluralidade de modelos de ER; que muitas escolas do Brasil obrigam os alunos a participarem

⁴⁴⁵ LUCK, 2012, p. 117.

⁴⁴⁶ PARO, 2016, p. 55.

das aulas; o contexto histórico da disciplina e a sua presença ainda hoje com uma proposta pedagógica confessional e proselitista; a variedade de pesquisas sobre o tema, tanto a favor da oferta como contrária; aproximar a comunidade dos conceitos de estado laico, pluralismo, diversidade, alteridade, intolerância; o papel da religião na sociedade atual, envolto a um cenário político onde a religião como esfera privada está entranhada na esfera pública; e por fim as violências geradas pela intolerância religiosa.

Uma gestão participativa privilegia todos os itens citados anteriormente e, por isso, não pode permitir que a escola se torne massa de manobra da classe dominante perpetuando o *status quo*. Com uma liderança compartilhada pela qual todos conheçam seus papéis e tenham a consciência de que são responsáveis pelas decisões na escola, torna-se mais fácil a criação de um ambiente apropriado para as mudanças necessárias e exigidas para um novo século.

Para acabar com comportamentos de intolerância religiosa dentro da escola, como os exemplos citados no início do texto, da diretora e da professora, só com uma visão de fato mais plural e sem preconceito, valorizando a diversidade religiosa. Só deixaremos de ter escolas públicas, denominadas laicas, que não assumem uma postura religiosa confessional, quando a própria escola reconhecer que o seu ambiente é para compartilhar culturas e saberes. Então é preciso concordar com Cecchetti, quando ele afirma:

Sem o reconhecimento da diversidade religiosa, em muitas escolas públicas, ritos e ritmos escolares colaboram para a manutenção dos rótulos e preconceitos perante algumas expressões religiosas e não religiosas. O calendário escolar restringe-se a comemoração das datas e festas na liturgia cristã, não raro, contando com a presença de seus líderes na realização de celebrações e comemorações e formaturas. A reprodução de tais relações e práticas perpetuam uma cosmovisão padronizadora de comportamentos, ritmos, aprendizagens e identidades, onde a diversidade religiosa é caracterizada mais por ausências do que presenças.⁴⁴⁷

Por conseguinte, tornar a escola ambiente apropriado para ofertar o ER, é fazer com que todos compartilhem ideias, conhecimentos, saberes, culturas e possam participar das decisões. O diretor, com uma função de liderança, não pode deixar que a ideia do senso comum prevaleça, não deve permitir que a disciplina de ER seja taxada como desagregadora e nem que ela resolverá todos os problemas da escola apenas por ter um caráter de trabalhar, entre outros temas, com as relações humanas.

Será com uma gestão compartilhada e um diretor com uma função de liderança participativa, que a escola poderá tomar a decisão se deve ou não ofertar o ER, até porque quem

⁴⁴⁷ CECCHETTI, Elcio. Diversidade religiosa e currículo escolar: presenças, ausências e desafios. In: IX ANPED SUL: Seminário de pesquisa em educação da região sul. a. 9. 2012. Caxias do Sul. *Fórum sul de coordenadores de programa de Pós-graduação em educação*. Caxias do sul: UCS, 2012. p. 1-15. p. 8.

decide mesmo se opta ou não pela disciplina é o pai do aluno ou o próprio aluno, cabendo ao diretor o papel mediador de promover resultados positivos em favor das tomadas de decisões feitas pela comunidade escolar.

No próximo seguimento será analisada a disciplina de ER como área do conhecimento capaz de contribuir com a construção de uma escola igualitária e comum a todos, onde o currículo possa promover saberes diversos, respeitando principalmente a cultura religiosa do aluno.

3.2 O Ensino Religioso como área do conhecimento

A escola é um espaço de construção coletiva e que propicia mudanças e transformações, preocupando-se com o sujeito em sua integralidade e buscando em seu orbe a condição para a estruturação de uma nova consciência ideológica de seus atores, de maneira que sua práxis educativa promova a desalienação dos seus sujeitos e os conduzam para a reivindicação de novos espaços e poder dentro de uma sociedade que se faz dominante, construindo uma nova hegemonia.

Esse processo de transformação não se dará na estrutura social das camadas populares, mas no nível de formação de suas consciências. Para Santiago, é nesse nível de direcionamento cultural que a escola deve caminhar ao sugerir um projeto de transformação social. No entanto, essa transformação se dará principalmente numa ordem pedagógica, priorizando a construção de um novo pensar sobre o currículo. Em uma outra constituição da ideia de currículo, de forma complementar as já sugeridas, ele é percebido para Santiago, como “[...] um processo dinâmico, ultrapassando a estrutura linear que o tem definido como elenco de disciplinas, conteúdos mínimos e metodologias que transferem aos alunos informações definitivas”⁴⁴⁸. Assim, o educando se insere no ambiente escolar com sua vida e cultura, interligados nas disciplinas e seus conteúdos do ensino e no processo curricular como um todo.

O currículo como estrutura organizacional no qual constam conteúdos, metodologias e disciplinas forma o direcionamento da escola para os saberes de professores e alunos, que só se formarão em sua totalidade com a construção desses saberes democraticamente, com a participação de todos os envolvidos no contexto escolar.

⁴⁴⁸ SANTIAGO, Anna Rosa F. Projeto político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. 15. ed. Campinas: Papirus, 1995. p. 171.

No entanto, o currículo pode ser uma ameaça à classe dominante, pois ele implica mudanças de ordem social e política, não há interesse da classe dominante que as camadas populares tenham consciência crítica e problematizadora, já que pode subverter a ordem social. Esse é o caminho do currículo para a educação escolar e não terá volta, desde que cada um dos atores da escola se entenda como agente de transformação social.

Como o currículo implica ação-reflexão, ele é segundo Arroyo, “[...] o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola [...] sendo o território mais cercado e normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado”⁴⁴⁹. Para ele, o currículo é um território em disputa em vários campos. O primeiro é o do conhecimento que existe uma intransigente disputa pelo conhecimento, pela ciência e pela tecnologia. O segundo está na ordem da apropriação do conhecimento e de sua produção que se encontra na disputa das “relações sociais e políticas de dominação-subordinação”⁴⁵⁰. Já o terceiro se liga a relação entre a prática docente em sala de aula e o currículo, problema antigo que caracteriza uma disputa para domínio do currículo pelo professor, como se só ele fosse agente para sua construção e prática na escola e em sala de aula. E o último e quarto ponto para Arroyo está nas disputas políticas, nas quais entram a sociedade e o Estado com suas instituições e suas políticas e diretrizes.⁴⁵¹

Nessas disputas territoriais, pode-se crer, que entra em todos os itens mencionados por Arroyo o componente curricular ER, pois de maneira transversal ele corta todas essas disputas para permanecer lutando para a consolidação de sua identidade entre todos os componentes curriculares. Junqueira entende que a construção do currículo escolar como ação pedagógica promove a formação de um cidadão comprometido e os debates atuais sobre o currículo levaram às reflexões gerando novas reorientações para o ER. Para ele os conteúdos curriculares:

Assumem a importância de que a instituição escolar garanta o acesso aos saberes elaborados socialmente, estes passam a constituir instrumentos para a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular as distorções do conhecimento, as imposições de diferentes dogmatismos e petrificação de valores.⁴⁵²

Considerando então o ER como componente curricular, termo esse visto como sinônimo de disciplina escolar, faz-se importante salientar que no processo de evolução das disciplinas escolares, o ER pode se encaixar nos comentários de Saviani, na medida em que

⁴⁴⁹ ARROYO, 2011. p. 14.

⁴⁵⁰ ARROYO, 2011, p. 14.

⁴⁵¹ ARROYO, 2011, p. 14-18.

⁴⁵² JUNQUEIRA, 2002, p. 81.

uma disciplina escolar para ser incluída ou não no currículo demanda fatores relacionados à hierarquia das disciplinas de uma série, nível, grau ou modalidade de ensino, porquanto são as finalidades educacionais que definem essa escolha. Para ela essas finalidades são as específicas da escola e as da sociedade como as questões familiares, da religião, do regime sociopolítico, variando de acordo com a época e o lugar.

São finalidades impostas pelos diferentes tipos de ensino e por necessidades socioculturais diversas, como formação humanística, científica, artística, técnica, socialização do indivíduo, etc.- explícita ou implicitamente colocadas, estando ou não estipuladas oficialmente.⁴⁵³

Nessa perspectiva o ER passou por várias questões de debate e diálogos e ainda enfrenta no interior das escolas conflitos para que possa ser entendido como componente curricular, como diz a Resolução nº 07 de 14 de dezembro de 2010, substituta da Res. 02/98, em seu artigo 15, que as áreas do conhecimento serão organizados como componentes curriculares obrigatoriamente no ensino fundamental, divididos por área, como: 1-linguagens, 2-Matemática, 3-ciências da natureza, 4-ciências humanas e 5-ensino religioso.⁴⁵⁴ A resolução em seu §6 orienta que:

O Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo, conforme o art. 33 da Lei nº 9.394/96.⁴⁵⁵

O fato é que as escolas ainda pensam que o ER deve ser trabalhado por pessoas autorizadas pelas instituições religiosas e o estudo da religião ainda é assunto relacionado às confissões religiosas. Apresentado pela res. 07/2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE), o ER como componente curricular não possui uma proposta pedagógica para a disciplina e a única proposta pedagógica e uma epistemologia curricular que poderia contribuir pedagogicamente, era a proposta do FONAPER, já mencionada anteriormente. Esta proposta não alcançou sucesso junto aos sistemas de ensino para a sua implementação como currículo e isso pode ter ocorrido por questões políticas, como afirma Passos.⁴⁵⁶

⁴⁵³ SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 40.

⁴⁵⁴ BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução 07/10*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Câmara de Educação Básica - CEB. Brasília. 2010. p. 5-6.

⁴⁵⁵ BRASIL, 2010, p. 5.

⁴⁵⁶ PASSOS, 2007, p. 22.

Apesar de não ser ainda uma proposta definitiva e o MEC ainda não adotá-la como uma diretriz curricular para o ER, a proposta do FONAPER possui um enfoque externo ao componente religioso, buscando como base metodológica e teórica o estudo científico da religião, com um enfoque fenomenológico. Para Passos, de acordo com as orientações dos PCNER, os conteúdos do ER “[...] deverão ser instituídos a partir das várias ciências da Religião, capazes de decodificar as tradições religiosas, as Escrituras e tradições orais, as teologias, os rituais e os ethos religiosos”⁴⁵⁷. Assim, o desafio seria transformar as abordagens no campo epistemológico das ciências das religiões, em conteúdos para serem colocados na disciplina de ER.

Para além de um entendimento de ordem legal, a escola, de acordo com a legislação, tem o dever de ofertar a disciplina de ER, deixando ao aluno o seu direito de optar ou não, os debates que são recorrentes atualmente é sobre a fundamentação epistemológica do ER como área do conhecimento, já que questionamentos sobre o que ensinar e como ensinar levaram à formação do FONAPER e à preocupação em articular criações de cursos de licenciaturas em ER. Entretanto, a fundamentação epistemológica do ER passa por um estado de afirmação na medida em que se deve refletir sobre a situação do ER na escola pública, preocupando-se com os discursos da laicidade do ensino e a fragilidade dessa fundamentação epistemológica. Apesar disso, Passos salienta que:

O convencimento a ser feito, é portanto, fundamentalmente de ordem epistemológica, ou seja, a demonstração do estudo da religião como área do conhecimento que goza de autonomia teórica e metodológica, sendo capaz de subsidiar práticas de Ensino Religioso dentro dos sistemas de ensino laicos, sem nenhum prejuízo de suas laicidades. De fato, o estudo científico das religiões é tão laico quanto qualquer outro inscrito na esfera das ciências que são ensinadas nas escolas [...].⁴⁵⁸

O ER como área do conhecimento e que almeja uma identidade sólida e definitiva no currículo escolar, não pode se basear numa visão confessional com pressupostos de fé, mas um pressuposto pedagógico, pois será nesse último aspecto que se poderá desenvolver um ensino fundamentado na ciência. Faz-se mister entender que existe uma sólida ideia que procura caminhar numa proposta pedagógica na prática de ensino nas escolas. Não dá para se conceber um componente curricular que trabalhe fora dos moldes da cientificidade, visto que, essa concepção não seria a negação da cultura dos alunos, como pode ser visto pelo senso comum,

⁴⁵⁷ PASSOS, 2007, p. 34.

⁴⁵⁸ PASSOS, 2007, p. 23.

mas apresentar a eles possibilidades deles pensarem ou refletirem de maneira crítica sobre seu mundo e sobre o campo religioso, baseado nos conhecimentos ofertados pelas várias ciências.⁴⁵⁹

Seguindo as elucidações de Passos, acredita-se que para inserir o ER como disciplina escolar nos currículos será preciso pensar que as escolas são expressões vivas da transmissão de conhecimentos em vários contextos sociais, políticos e culturais. A escola deve ser a voz da democracia além de ser espaço para as aprendizagens por meio das ciências. Os currículos e suas disciplinas envolvem, de variados modos, sujeitos, objetos, processos e resoluções das chamadas ciências.⁴⁶⁰

Ademais, para que a cultura escolar seja articulada no contexto educacional e o ambiente escolar seja democrático em sua organização, não se pode pensar uma prática curricular favorável a todos os atores da escola e principalmente aos alunos, bem como ao ER, sem a inclusão da interculturalidade, isto é, “[...] o respeito e valorização da diversidade cultural e das diferenças origens sociais dos alunos, o combate ao racismo e a outros tipos de discriminação e pré-conceito [...]”⁴⁶¹, como o pré-conceito religioso. Portanto, para Libâneo, o currículo intercultural é aquele que propicia espaço para todos e com uma visão na cultura geral, acolhendo as diversidades e respeitando as experiências e conhecimentos individuais e de cada grupo dos atores da escola. Com esse pressuposto, o currículo se torna espaço de diálogo e comunicação entre os diversos grupos sociais da comunidade escolar.⁴⁶²

A partir disso, a disciplina ER é partícipe da caminhada da escola no processo de ensinar a conhecer com autonomia e responsabilidade. Segundo Passos, não se pode considerar a religião como assunto exclusivo, todavia faz parte dos vários conhecimentos reunidos, pelos quais ela pode transmitir dados a respeito da cultura de um povo, sobre a sociedade e sobre o ser humano, além de ser base valorativa para a vida das pessoas.⁴⁶³ “A epistemologia sustentadora do ER , assim como as demais disciplinas, pretende resgatar a totalidade da vida humana na sua singularidade individual e social e nas suas variadas dimensões”⁴⁶⁴.

Na perspectiva da educação, o conhecimento objetiva a formação do sujeito, pois o ensinar em sua complexidade, e o aprender do aluno devem ser considerados como uma ação cheia de valores e fins que vão além da reprodução e informação dos saberes científicos. Assim os saberes sobre religiosidade e religião, que constam na cultura da humanidade, desde os

⁴⁵⁹ PASSOS, 2007, p. 25.

⁴⁶⁰ PASSOS, 2007, p. 41.

⁴⁶¹ LIBÂNEO, 2015, p. 156.

⁴⁶² LIBÂNEO, 2015, p. 156.

⁴⁶³ PASSOS, 2007, p. 42.

⁴⁶⁴ PASSOS, 2007, p. 42.

primórdios, estão intrínsecos no contexto educacional, da mesma forma que os conhecimentos das demais disciplinas do programa curricular escolar.

Para Passos existe de fato uma fundamentação para o ER, como área do conhecimento, estar inserido no currículo, pois a religião não está ligada apenas às pessoas que praticam ou possuem uma determinada fé religiosa, mas também àquelas que não se consideram religiosas, porquanto ela é um fenômeno antropológico e social que se insere de forma ativa na vida das pessoas em meio a uma sociedade plural e laica. Contudo, ter a disciplina ER, não entra apenas nos debates sobre os direitos ou não à religiosidade, “[...] mas do direito à educação de qualidade que prepare o cidadão para visões e opções conscientes e críticas em seus tempos e espaços”⁴⁶⁵.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), que inclui o ER na base comum curricular, em seu artigo 14, na alínea f, apresenta que as diretrizes são definidas por “[...] conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico [...]”⁴⁶⁶, e diz em seu § 2 que os componentes curriculares estão definidos em áreas do conhecimento, disciplinas e eixos temáticos, logo o ER consta como área do conhecimento.⁴⁶⁷

Além de confirmar o ER como área do conhecimento as DCNs têm a preocupação com as violências religiosas que acontecem no interior das escolas que atendem alunos que venham de territórios quilombolas, pois essas situações são estados conflituos entre grupos religiosos como determinados cristãos e neopentecostais e as pessoas de matrizes afro-brasileiras. Dessa forma, a preocupação é a construção do currículo e como essa situação será abordada dentro dele, tendo o cuidado de colocar de maneira geral o tema religiosidade bem como o ER de forma particular, para evitar às práticas proselitistas no interior da escola e que mais venham a extrapolar o que consta na LDBEN, em seu artigo 33, já citado na pesquisa.

Assim, as DCNs têm essa preocupação porque o fenômeno religioso é parte integrante da sociedade e como acontecimento das coletividades deve ser entendido para garantir a formação integral do ser cidadão. Portanto, para as DCNs o pressuposto do ER deve ser

⁴⁶⁵ PASSOS, 2007, p. 36.

⁴⁶⁶ BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*: DCN. Brasília: MEC, 2013. p. 67-68.

⁴⁶⁷ “§ 2º Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão. § 3º A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos”. BRASIL, 2013, p. 68.

pedagógico, porque a religião é um fator que consta da realidade de seus agentes, não sendo “[...] classificado como negativo ou positivo, apenas um dado antropológico e sociocultural que tem a força de fundamentar as ações mais conservadoras ou transformadoras, mais perversas ou benéficas”⁴⁶⁸.

Para tanto, cumprir as determinações das DCNs de forma ampla não é uma tarefa simples, por conta dessas situações conflitantes que são geradas no interior da escola devido às práticas de violências geradoras de preconceitos religiosos. Acredita-se que as propostas, bem como as questões levantadas pelas DCNs, devem fazer parte dos conteúdos escolares, pois são componentes da vida do educando, logo devem ser incluídas no currículo. Assim o currículo não se baseia num acumulado de conteúdos e informações, e também:

[...] não se restringe a métodos e técnicas nem se confunde com programas. Também não se refere a toda e qualquer atividade escolar; diz respeito tão-somente à tarefa que é específica da escola: o ensino. Compreende, então, as atividades que se destinam a viabilizar o melhor domínio possível dos conteúdos das diversas matérias.⁴⁶⁹

Para uma prática em prol de uma educação cidadã e nos arquétipos científicos, incluir o ER nos componentes curriculares, e dar o *status* de disciplina curricular, só ocorrerá se às ações pedagógicas de sala de aula sejam baseadas nos modelos das Ciências das Religiões, pois elas “[...] podem oferecer a base teórica e metodológica para a abordagem da dimensão religiosa em seus diversos aspectos e manifestações, articulando-a de forma integrada com a discussão sobre educação”⁴⁷⁰. Assim, as Ciências das religiões darão uma base epistemológica para o ER, pois sem essa base epistemológica não há o que ensinar em termos de área do conhecimento.

As Ciências das religiões, como campo epistêmico em construção, possuem, em seu conjunto de formação multidisciplinar, um saber próprio tendo como objeto de estudo o fenômeno religioso, instalado-se no campo científico como uma área nova do saber, “[...] que já nasce marcado pela pluralidade de pensares e pelo diálogo dos diferentes olhares”⁴⁷¹. As Ciências das religiões podem ajudar na construção de uma epistemologia do ER para que ela possa construir sua identidade científica, com base nos parâmetros de uma educação para a vida.

⁴⁶⁸ PASSOS, 2007, p. 41.

⁴⁶⁹ SAVIANI, 2009, p. 56.

⁴⁷⁰ PASSOS, 2007, p. 32.

⁴⁷¹ PASSOS, João Décio; MENEHETTI, Rosa Gitana Krob. Ensino Religioso como área do conhecimento: contribuições à discussão no Conselho nacional de educação 2001. In: SENA, Luiza. *Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 128.

Portanto, o ER deve ser considerado como área do conhecimento a partir de dois pressupostos: o primeiro ligado às questões legais, como consta nas DCNs, também na Constituição e na LDBEN, e o segundo vem da sua “[...] relevância, que advém da importância social da religião como um dado humano que se mostra nas múltiplas dimensões humanas (social, cultural, política, psicológica, etc), nas ações humanas e nas instituições sociais de ontem e de hoje”⁴⁷².

Na seção seguinte será debatida a importância do espaço da coordenação pedagógica como ambiente ideal para o diálogo sobre o componente curricular ER. É nesse espaço que o professor pode ter auxílio e acompanhamento didático-pedagógico particular da sua área de conhecimento. Assim, a gestão pedagógica deve se fazer presente nesse espaço como orientadora dos educadores, auxiliando no processo ensino-aprendizagem dos alunos e professores na disciplina de ER.

3.3 Gestão Pedagógica: a coordenação como espaço de mediação para a prática docente na disciplina de Ensino Religioso nas escolas públicas

O ER, considerado como área do conhecimento no campo do currículo, como mencionado no item anterior da pesquisa, deve ocupar seu espaço nas discussões da escola, tendo o professor da área, o direito a voz entre todos os professores das demais disciplinas. Apesar de ser uma disciplina com uma carga histórica cheia de polêmicas, o professor responsável pelo ER necessita de orientações e encaminhamentos práticos para sua disciplina. Segundo Brandenburg, os educadores envolvidos na prática dessa área do conhecimento reclamam da dificuldade e falta de conhecimento de como desenvolver pedagogicamente em sala de aula o processo ensino-aprendizagem. Além disso, até os professores mais experientes, quando convocados para trabalhar com a disciplina, possuem dúvidas.⁴⁷³ Por conseguinte, acredita-se que está no momento do ER ter o mesmo direito e ser visto com o mesmo respeito, igualmente, que as demais disciplinas do currículo, pois atuam com o mesmo propósito no interior da escola e todos são responsáveis pela aprendizagem dos alunos e qualidade do ensino.

Embora o ER esteja inserido num campo difícil no interior da escola, as demais disciplinas também passam por isso no contexto atual, porquanto a ideia de currículo e da práxis

⁴⁷² PASSOS, 2007, p. 94.

⁴⁷³ BRANDENGURG, Laude Erandi. Práxis educativa no ensino religioso: confluência entre teoria e prática. In: KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; STRÖHER, Marga Janete (orgs). *Educar para a convivência na diversidade: desafio à formação de professores*. São Paulo: Paulinas, 2009. p. 80.

pedagógica estão distante de uma realidade desejável para o cumprimento dos objetivos educacionais. São vários os fatores que interferem numa prática que promova uma efetiva aprendizagem do aluno e para orientá-los em sua formação integral. Dentre esses fatores estão a ausência do campo da didática nas práticas escolares, falta de planejamento, falta de interação entre professor e aluno, falta de conhecimento sobre que aprendizagens podem ser orientadas e reforçadas, como utilizar o tempo em sala de aula, entre outros.⁴⁷⁴

Todavia, existe a possibilidade de assegurar as condições necessárias, tanto administrativamente como pedagogicamente, para o desenvolvimento do trabalho dos docentes, de maneira que esses fatores problemáticos sejam diminuídos ou até mesmo extinguidos no interior da escola, pois estão relacionados às questões de gestão pedagógica. A gestão pedagógica, de conformidade com Luck, é conceituada como sendo “[...] um processo de mobilização e articulação de pessoas e de recursos de diversas ordens para a promoção de resultados devidamente compreendidos, envolvendo metodologias ativas e participativas voltadas para a promoção da formação e aprendizagem dos alunos”⁴⁷⁵. Esse processo está situado numa visão ampla do ambiente escolar que tem como seus responsáveis os gestores escolares.

Já dentro da sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem é também considerado um processo de gestão, uma vez que é desempenhado pelo professor, devendo ele oportunizar meios igualitários a todos os alunos na sua formação e aprendizagem. Para que o professor tenha condições de exercer suas atividades em sala de aula e que seja acompanhado seu desenvolvimento contínuo de sua formação e qualificação profissional, é necessário coordenação, supervisão, monitoramento e avaliação, que devem ser seguidos por gestores pedagógicos, sendo eles do sistema de ensino ou da escola.⁴⁷⁶

Para Luck, o processo de gestão pedagógica, responsável pelo processo ensino-aprendizagem do aluno, acontece em diferentes setores de atuação como: na sala de aula, desempenhada pelo professor; na escola, tendo como responsáveis supervisores pedagógicos, coordenadores pedagógicos e diretores de escola; e na rede de ensino, acompanhada pelos supervisores, coordenadores pedagógicos e gestores da rede, com a incumbência de garantirem a qualidade da educação nas escolas.⁴⁷⁷ Nesses vários setores explicitados, a gestão ocorre de

⁴⁷⁴ LUCK, 2014, p. 21-22.

⁴⁷⁵ LUCK, 2014, p. 22.

⁴⁷⁶ LUCK, 2014, p. 23.

⁴⁷⁷ LUCK, 2014, p. 24-25.

maneira diferenciada, de acordo com as especificidades de cada um, mas sempre com o foco no resultado final que é aprendizagem do educando.

Apesar de todos os envolvidos na gestão pedagógica serem, de alguma forma, responsáveis pela aprendizagem do aluno, é o professor o sujeito com o compromisso e a responsabilidade direta por essa aprendizagem em sala de aula, pois é ele, por intermédio da prática docente, que deve promover uma “[...] articulação de diferentes níveis de influência, tanto as internas à sala de aula e aos alunos, como as externas à sala de aula e à escola [...] e uma mediação entre diferentes âmbitos de influência e ordens de participação no processo de ensino aprendizagem”⁴⁷⁸.

A responsabilidade pelo desenvolvimento do trabalho docente e pela qualidade desse trabalho, bem como do ambiente da escola, está na gestão escolar, sendo do encargo dos seus gestores os resultados que as práticas docentes apresentarem. Para tanto, sabe-se que a prática docente é complexa e o processo ensino-aprendizagem é repleto de acepções, para o qual o educador deve se preparar e se esforçar continuamente para tentar entendê-lo para que possa orientar os alunos da melhor forma possível. Surge então a necessidade do professor buscar “[...] o desenvolvimento de capacitação em serviço, pela observação, análise, reflexão, identificação e apreensão de significados e sistematização de conhecimento pedagógico”⁴⁷⁹.

Na medida em que o processo ensino-aprendizagem tenha sucesso e seja entendido pelos professores, pelo diretor da escola e gestores pedagógicos (coordenador, supervisor e o diretor), será preciso o cumprimento de determinadas ações no interior da escola, citar-se-ão algumas: observar os sentidos, os fundamentos, princípios, diretrizes e objetos da educação, obedecendo a legislação educacional; respeitar o aluno com seu contexto sócio-econômico-cultural, suas experiências, etc; respeitar os educadores com suas experiências, saberes, seus valores, sua formação, etc; verificar as condições físicas e materiais da escola, a cultura e o clima organizacional da instituição; definir a forma de liderança e gestão pedagógica; promover a participação dos pais em todos os campos da escola, como na vida de seu filho, na gestão, nos projetos, nas decisões, etc; entre outros.⁴⁸⁰

Assim, esses aspectos e muitos outros importantes para o desenvolvimento do trabalho docente de qualidade na escola passam pela qualidade da gestão pedagógica, por conseguinte de uma gestão centrada nos objetivos educacionais como um todo, sem caracterizar a escola

⁴⁷⁸ LUCK, 2014, p. 26.

⁴⁷⁹ LUCK, 2014, p. 28.

⁴⁸⁰ Ver na íntegra os aspectos mais evidentes do processo ensino-aprendizagem de acordo com Luck, em seu livro: *Gestão do processo de aprendizagem pelo professor*, p. 28-31, que consta na referência da pesquisa.

como espaço discriminatório e separatista, pelo contrário, criar um ambiente cooperativo, plural e que a diversidade cultural e religiosa se façam presentes nas ações da escola, não ficando apenas como adorno nas páginas do projeto pedagógico-curricular.

É sabido, no entanto, que o diretor da escola, embora tenha suas funções predominantemente , gestoras e administrativas, para Libâneo, essas funções são pedagógicas, porquanto existem em prol do campo educativo.⁴⁸¹ Em cumprimento de suas funções, o diretor deve assegurar a construção de um PPP que garanta a participação de todas as áreas do conhecimento, sabendo que todas elas convergem para o mesmo fim, a aprendizagem do aluno. Entre essas áreas do conhecimento, o ER deve ter sua identidade reconhecida dentro do PPP, pois esse projeto deve ser uma construção conjunta e para tanto, ter um compromisso coletivo que se expressa “[...] na representação igualitária das diferentes áreas do conhecimento, inclusive o ER, na elaboração de rumos pedagógicos da instituição”⁴⁸².

A escola é um campo pedagógico recheado de saberes, experiências, culturas, vidas, trincheiras, alegrias e tristezas, entre outros tipos de vivências que norteiam esse campo de história. Existe um ambiente que é próprio dos professores, que objetiva a interação e troca dessas vivências, sendo um território em construção, a coordenação pedagógica, que possui como ponto basilar, a assistência pedagógico-didática aos professores, “[...] para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos”⁴⁸³.

Esse é o espaço pedagógico próprio para o diálogo e a troca de saberes e ações entre os educadores da escola. Tem como seu mediador direto o coordenador pedagógico, que ligado à supervisão pedagógica, é responsável por viabilizar, articular, integrar o trabalho pedagógico-didático e fazer a ligação com os educadores, em prol da qualidade do ensino. O espaço da coordenação pedagógica é o ambiente ideal para o diálogo sobre o ER e sua oferta, pois é nesse espaço que o professor de ER, como dito acima, com suas dificuldades no processo ensino-aprendizagem, pode ter auxílio e acompanhamento didático-pedagógico particular da sua área de conhecimento.

Em específico para o ER, faz-se necessário comentar que a falta de acompanhamento pedagógico no interior da escola faz acontecer os problemas que foram lembrados nos dois casos no item 3.1, nos quais uma aluna foi xingada de macumbeira por pertencer a uma religião

⁴⁸¹ LIBÂNEO, 2015, p. 179.

⁴⁸² BRANDENGURG, 2009, p. 82.

⁴⁸³ LIBÂNEO, 2015, p. 180.

de matriz africana e a diretora da escola que proibiu os alunos a apresentarem um trabalho só porque o tema era de uma religião também de matriz africana. Talvez, se o estudo do grupo de alunos fosse a respeito de uma religião cristã-evangélica ou católica, o trabalho poderia ser apresentado. Nota-se a distorção entre teoria e prática, no campo pedagógico, pois percebe-se, pelo menos, uma ocorrência de discriminação e intolerância religiosa, assim como incompetência e amadorismo na gestão pedagógica, agindo contrariamente à legislação, onde ela prega que a escola deve respeitar a diversidade cultural e religiosa, sem qualquer forma de proselitismo. Portanto, nos casos, observa-se no processo pedagógico em sala de aula e na direção escolar, a revelação de compreensões e crenças autoritárias, sendo esse tipo de prática no interior da escola comum e povoando a maioria delas.

A coordenação pedagógica com sua função de planejar, coordenar, gerir e acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógicas e curriculares da escola e sala de aula, possui também várias atribuições que norteiam os trabalhos dos educadores, podendo evitar essas práticas. Entre as várias atribuições, resumidamente, seria coordenar e gerir a construção do PPP, assegurar a unidade de ação pedagógica da escola, cuidar dos aspectos organizacionais do ensino, assegurar a articulação da gestão e organização da escola, dar apoio direto aos alunos com dificuldades de aprendizagem, organizar formas de atendimentos a alunos com necessidades especiais,⁴⁸⁴ e outras que aliadas às anteriores lidam diretamente com o problema das práticas docentes, como:

Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, através de observação de aulas, entrevistas, reuniões de trabalho e outros meios, como desenvolvimento de competências em metodologias e procedimentos de ensinamentos específicos da matéria, incluindo a escolha e utilização do livro didático e outros materiais didáticos, desenvolvimentos de competências crítico-reflexiva; propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores, visando aprimoramento profissional em conteúdos e metodologias e oportunidades de troca de experiências e cooperação entre docentes; promover ações que asseguram o estreitamento das relações entre escola e família e atividades de integração da escola na comunidade, mediante programas e atividades de natureza pedagógica, científica e cultural e acompanhar e avaliar o desenvolvimento do projeto pedagógico-curricular e dos planos de ensino, a atuação do corpo docente, os critérios e as formas de avaliação da aprendizagem dos alunos, por meio de práticas colaborativas.⁴⁸⁵

Como já mencionado, passam pelo coordenador pedagógico as ações de mediar, articular, subsidiar e ser o facilitador para o cumprimento dessas atribuições da coordenação pedagógica, apesar dele não conseguir sozinho as respostas e soluções para todas as pendências pedagógicas da escola. Na atual situação do ER, na qual as práticas são distanciadas de um

⁴⁸⁴ LIBÂNEO, 2015, p. 180-183.

⁴⁸⁵ LIBÂNEO, 2015, p. 181-183.

ensino crítico-reflexivo, cabe ressaltar que o coordenador pedagógico deve pensar que “[...] as possibilidades práticas passam pelo currículo escolar que organiza as concepções epistemológicas e as transforma em prática cotidiana no espaço da sala de aula”⁴⁸⁶. Além disso, Brandenburg observa que para fazer a gestão do conhecimento do ER na escola é necessária a formação docente específica para a área,⁴⁸⁷ bem como, àqueles que já atuam, passar por formação continuada,⁴⁸⁸ isto é, qualificação profissional.

Nessa perspectiva, é importante perceber a necessidade de uma formação inicial,⁴⁸⁹ nos bancos das universidades, ou com uma formação específica de ER ou nas licenciaturas, que possam pensar numa formação voltada para as necessidades da educação básica. É urgente que os cursos de graduação, pós-graduação ou extensão preocupem-se em “[...] atualizar ao máximo os conteúdos a serem desenvolvidos no currículo, de modo que contemplem as diferenças e as realidades presentes na escola como um todo, e especificamente, nas atividades na sala de aula”⁴⁹⁰. Essa relação de inconsistência, entre teoria e prática, apresenta-se comum nos cursos de licenciaturas e são alvos de críticas devido a isso. O fato é que se os currículos escolares apresentam determinados conteúdos de formação para o aluno, a lógica seria que os cursos de licenciaturas trabalhassem com uma grade curricular que contemplasse sua futura prática. Exemplo desses assuntos, que constam nos programas curriculares, são a diversidade cultural e religiosa e as relações étnico-raciais, que são temas presentes, emergentes e que não são bem explorados no cenário educacional atual, mesmo sendo obrigatórios nos programas curriculares das licenciaturas. Portanto, é importante que essa ligação entre a teoria e prática seja considerada nos espaços de formação de professores, seja na formação inicial ou continuada.⁴⁹¹

A formação inicial no campo do ER e sua necessidade para o contexto atual na educação é urgente e necessária, mas a formação continuada, importante para uma profissão que trabalha com a troca de saberes e a formação humana, é uma das funções da organização escolar que envolve os setores pedagógico (coordenação pedagógica) e administrativo, que são mais relevantes atualmente.

⁴⁸⁶ BRANDENBURG, 2009, p. 82.

⁴⁸⁷ BRANDENBURG, 2009, p. 82.

⁴⁸⁸ “Formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”. LIBÂNEO, 2015, p. 187.

⁴⁸⁹ “A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios”. LIBÂNEO, 2015, p. 187.

⁴⁹⁰ KRONBAUER, Selenir C. G. Formação docente: ensino religioso e os desafios no cotidiano da escola básica. In: KRONBAUER, Selenir C. G.; SOARES, Afonso M.L. *Educação e religião: múltiplos olhares sobre o ensino religioso*. São Paulo: Paulinas, 2013. p. 160.

⁴⁹¹ KRONBAUER, 2013, p. 161.

Embora esteja nas atribuições da coordenação pedagógica coordenar e sugerir a formação continuada aos professores, é da própria responsabilidade do educador se comprometer em buscar seu aperfeiçoamento profissional. De acordo com Kronbauer, esse aperfeiçoamento individual do professor deve ser pensado a partir da sua formação inicial, uma vez que cabe a ele refletir e compreender que sua prática e saberes “[...] deve ser seguidamente reavaliada e ressignificada, com a finalidade de atualizar-se metodologicamente e em conteúdos, ampliando sua credibilidade e confiança de seus estudantes e das instituições nas quais atua como docente”⁴⁹².

Para a atuação do ER é preciso, pelo educador, perceber que o ambiente escolar e principalmente o da sala de aula, são espaços importantes para a formação dos alunos no processo ensino-aprendizagem, por isso a necessidade de uma formação permanente, até porque tudo passa por inovações, mudanças e ressignificações no decorrer do tempo. Destarte, deve-se pensar nas competências⁴⁹³ atribuídas ao conjunto (escola e sala de aula), dentre elas, uma direcionada aos aspectos amplos, para o ER no contexto escolar, que seria “[...] conviver em contextos variados, arcados por diversidades, como por exemplo as religiosas, étnicas, culturais e econômicas”⁴⁹⁴.

Baseado nessa análise, percebem-se que as mudanças são frenéticas no interior da escola e que as competências se movem, podendo ser repensadas e reformuladas no decorrer de um processo, a formação continuada deve ser articulada com a formação inicial do professor. Assim, há a necessidade de uma definição epistemológica para o componente curricular ER, como já mencionado na pesquisa no item anterior e inclusive, fundamentado em um programa das Ciências das religiões, para que tanto na licenciatura de ER como nas demais licenciaturas, possam pensar cientificamente, com base na fenomenologia. Dessa forma, para Libâneo essa articulação se faria importante para que o professor pensasse nos conteúdos da disciplina em sua formação inicial e vinculasse aos contextos de trabalho que pede a prática docente na escola.⁴⁹⁵

Na formação continuada, os professores voltariam aos bancos da faculdade para “[...] atualizarem seus conhecimentos e ganhar mais suportes teóricos para uma reflexão mais

⁴⁹² KRONBAUER, Selenir C. G. A formação docente pensada a partir do espaço da escola. In: KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SIMIONATO, Margareth Fadanelli, (orgs). *Articulando saberes na formação de professores*. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 31.

⁴⁹³ Ver as competências dos professores de acordo com Luck em seu livro *Gestão do processo de aprendizagem pelo professor*, p. 38-39, que consta nas referências bibliográficas.

⁴⁹⁴ LUCK, 2014, p. 39.

⁴⁹⁵ LIBÂNEO, 2015, p. 190.

apurada sobre a prática”⁴⁹⁶. Além disso, a coordenação pedagógica deve usar o seu espaço para promover formação tanto dentro como fora da jornada de trabalho do professor. Para Libâneo, a formação continuada “[...] se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores”⁴⁹⁷, mas acredita-se que essa visão é própria do espaço da coordenação pedagógica.

Por conseguinte, buscando na análise de Libâneo para a formação na jornada de trabalho, cabe ao coordenador pedagógico desenvolver atividades de formação dentro do espaço da coordenação, ajudando os professores iniciantes, assim como demais professores individualmente com suas especificidades, o caso do ER neste momento, promover discussão e participação na elaboração do PPP da escola, fazer encontros de orientação pedagógico-didática, montar grupos de estudo por área e/ou com todas, organizar reuniões para discutir a prática docente com colegas, promover pesquisas, estudos de caso, conselhos de classe.⁴⁹⁸ Além desses encontros, incentivar que os professores participem de cursos, palestras, congressos, oficinas, fora do ambiente de trabalho, de acordo com sua área de formação e atuação.

Ademais, os dilemas que envolvem o ER na escola pública podem ser confrontados no espaço da coordenação e nos momentos de formação do educador. Por isso, Kronbauer orienta que é necessário perceber que esse espaço é para formação de pessoas e que as incertezas são muitas diante da realidade, desta forma o professor tem que entender que sua formação é para dar ao aluno condições múltiplas em seu processo ensino-aprendizagem, e que também ele, além de ensinar irá aprender, mas não como se fosse o único detentor do conhecimento, mas como mediador desse processo de aprendizagem, buscando mudanças para o seu aluno e para si mesmo.⁴⁹⁹

Faz-se necessário o cumprimento das atribuições da gestão pedagógica e da coordenação pedagógica para a boa atuação dos profissionais da escola, sendo a formação continuada, um dos atributos da coordenação pedagógica, de suma importância para o desenvolvimento de uma prática centrada nos objetivos educacionais. Assim sendo a formação docente deve adotar uma postura que perpassa a ideia que o ensino seja uma “[...] mera atualização científica, pedagógica e didática, mas que se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poderem conviver com a mudança e com a incerteza”⁵⁰⁰.

⁴⁹⁶ LIBÂNEO, 2015, p. 190.

⁴⁹⁷ LIBÂNEO, 2015, p. 188.

⁴⁹⁸ LIBÂNEO, 2015, p. 188.

⁴⁹⁹ KRONBAUER, 2012, p. 34.

⁵⁰⁰ KRONBAUER, 2012, p. 34.

Portanto, é no espaço da coordenação que os professores de ER podem buscar a superação diante das dificuldades encontradas em sua área do conhecimento, com o apoio do coordenador e de uma gestão pedagógica que assegure a eles condições para seu desenvolvimento profissional permanente. Com um espaço destinado à formação do professor e apoio integral durante sua prática docente, é imperativo afirmar que ofertar o ER na escola pública, seria uma prática segura, coerente, favorável ao cumprimento da legislação, e principalmente à promoção de uma educação cidadã.

O fato é que se deve pensar na autonomia epistemológica e pedagógica da disciplina na escola pública, pois a proposta não pode se pautar na educação da religiosidade nem tão pouco promover a catequese e reflexões teológicas, apesar dessa realidade vigorar em muitos estados, em suas escolas públicas, não existindo o controle pelo sistema de ensino, responsável pelo cumprimento da democracia no interior delas. Para tanto, veremos a seguir que ofertar o ER é uma questão de gestão e para buscar um entendimento sobre essa assertiva será sugerido ações que possam contribuir para a oferta do ER na escola pública.

3.4 Ofertar o Ensino Religioso na escola pública é uma questão de gestão

Sabe-se que há no mundo acadêmico um debate recorrente sobre o ER e sua base epistemológica, onde o impasse é grande. Assim como as demais áreas do conhecimento curricular, o ER tem por obrigação promover uma educação cidadã ao aluno. E para a sua área do conhecimento, um ensino sem o viés da religiosidade como pressuposto da fé, apesar dela colaborar com a percepção e aprimoramento da religiosidade dos próprios alunos, entretanto, esse não configura o pressuposto necessário para o ER.⁵⁰¹ Não obstante, mesmo a dimensão religiosa sendo algo presente no indivíduo ou na sociedade, isso não pode ser pretexto para que haja um discurso religioso dentro da escola, pois dentro dela deve imperar o diálogo plural e a diversidade.

Embora o discurso seja de uma educação cidadã, uma escola pluralista em prol da diversidade, Cecchetti, afirma que as escolas públicas denominadas laicas ainda possuem no seu interior uma identidade religiosa confessional, repassando conhecimentos de uma única denominação religiosa. Para o autor, “[...] a identidade religiosa de educandos e educadores aparece como tema complexo e conflituoso, atravessados por tentativas de inviabilização,

⁵⁰¹ SOARES, Afonso Maria Ligorio. Ciência da religião, ensino religioso e formação docente. In: KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SIMIONATO, Margareth Fadanelli, (orgs). *Articulando saberes na formação de professores*. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 89.

exclusão e discriminação, principalmente àqueles que pertencem a minorias religiosas”⁵⁰². Para promover um espaço diferente dessa realidade, sem discriminação e em favor da diversidade, e que o ER possa ter uma identidade epistemológica e seja ofertado, será preciso repensar o processo da gestão escolar e os objetivos educacionais para uma educação de qualidade e significativa para o aluno.

A gestão escolar possui um papel de relevância para o cumprimento dos objetivos educacionais, uma vez ser ela a responsável administrativa e pedagógica pela escola. Todas as ocorrências relativas ao funcionamento dela passam pelas mãos dos gestores, principalmente, como já frisado anteriormente na pesquisa, pelas mãos do diretor da escola. Ele deve ser o principal responsável e deve agir com uma presença administrativa escolar, considerada como atividades -meio⁵⁰³ e no processo pedagógico, definido como atividades-fim,⁵⁰⁴ pois as duas frentes de trabalho são dinâmicas e cooperativas entre si, pois elas não andam isoladas dentro da escola, elas se complementam, e ele precisa determinar “[...] que ambas se desenvolvem com rigor administrativo, determinada visão de educação e determinadas condições materiais de realização que não lhe são satisfatoriamente providas quer pelo Estado quer pela sociedade de modo geral”⁵⁰⁵.

O ER, segundo já mencionado na pesquisa, como componente que integra a formação básica do cidadão “[...] constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”⁵⁰⁶, sendo condição facultativa para o aluno. Seguindo então a LDBEN e demais leis referentes ao ER, o diretor escolar deve direcionar seu trabalho de gestão para o cumprimento da legislação, obedecendo todas as suas dimensões que constam nela, articulando administrativamente e pedagogicamente para que possa ser ofertada.

Com base nessas considerações, é papel da gestão escolar contribuir para a oferta do ER na escola pública. Faz-se importante então que retomemos o conceito de educação, pois segundo Paro, é a educação o fim primeiro que a direção da escola deve servir. Para tanto a

⁵⁰² CECCHETTI, 2012, p. 8.

⁵⁰³ “[...] atividades-meio são aquelas que, embora referindo-se ao processo ensino-aprendizagem, não o fazem de maneira imediata, colocando-se, antes, como viabilizadores ou precondições para a realização direta do processo pedagógico escolar que se dá predominantemente em sala de aula. Destacam-se, entre estas, as operações relativas à direção escolar, aos serviços de secretaria e às atividades complementares e de assistência ao escolar”. PARO, 2016, p. 89.

⁵⁰⁴ “As atividades-fim da escola, são definidas como tudo o que diz respeito à apropriação do saber pelos educandos. Nelas inclui-se a atividade ensino-aprendizagem propriamente dita, desenvolvida dentro e fora da sala de aula; mas não é impróprio incluírem-se também serviços de coordenação pedagógica e orientação educacional, na medida em que estes também lidam diretamente com questões pedagógicas. Mas esses serviços são muito pouco generalizados na maioria dos sistemas públicos de ensino no Brasil”. PARO, 2016, p. 92.

⁵⁰⁵ PARO, Vitor Henrique. *Diretor escolar: educador ou gerente?* eBook. São Paulo: Cortez, 2015. p. 473.

⁵⁰⁶ BRASIL, 2016, p. 14-15.

relação entre direção escolar e educação está pautada na combinação entre as dimensões administrativas e pedagógicas, isto é, entre meios e fins. A função administrativa do diretor parte do pressuposto que ele deve encontrar formas de gestão nesse campo para cooperar para uma maior competência administrativa da instituição. Paro entende que essa consideração é importante uma vez que as atuais escolas não conseguem alcançar os objetivos mínimos propostos por elas, deixando inclusive a maioria dos seus frequentadores sem os conhecimentos mínimos necessários para se submeterem as próprias avaliações escolares. Apresenta-se, “[...] portanto, da negação do princípio fundamental da boa administração que requer a adequação entre meios e fins”⁵⁰⁷.

Ofertar o ER, como possa imaginar o senso comum, não é pruramente simples nem muito menos algo complexo ao extremo. Semelhante a situação problema levantada a luz das ideias de Paro no parágrafo anterior, acreditamos que cabe para a análise da oferta do ER, pois pode configurar também, como uma situação problema mais de ordem administrativa do que pedagógica, apresentando uma discordância entre meios e fins. Desta forma, preocupar-se com a qualidade do ensino e o cumprimento da legislação é indagar qual o verdadeiro fim da educação e da escola. Assim corroboramos com Paro quando ele afirma que geralmente, o que “[...] vigora nos sistemas de ensino e nas políticas públicas educacionais uma concepção estreita de educação, disseminada no senso comum, de que o papel único da escola fundamental é a ‘passagem’ de conhecimentos e informações às novas gerações”⁵⁰⁸. Portanto, essa visão estreita não deve continuar alimentando as propostas pedagógicas das escolas em suas práticas, ao contrário, deve-se pensar:

Mas, se, à luz de uma concepção radicalmente democrática de mundo, admite-se que os homens nascem igualmente com direito universal de acesso à herança cultural produzida historicamente, então a educação – meio de formá-lo como humano-histórico – não pode restringir-se a conhecimentos e informações, mas precisa, em igual medida, abarcar os valores, as técnicas, a ciência, a arte, o esporte, as crenças, o direito, a filosofia, enfim, tudo aquilo que compõe a cultura produzida historicamente e necessária para a formação do ser humano-histórico em seu sentido pleno.⁵⁰⁹

O fato de a escola tender a um comportamento de transmissora de conhecimentos e informações exclusivamente, mostra sua fragilidade na formação das pessoas para o exercício da cidadania, porquanto que basta ter a vivência com um aluno do ensino fundamental que observa-se sua defasagem de conhecimentos curriculares e dos programas das disciplinas

⁵⁰⁷ PARO, 2015, p. 487.

⁵⁰⁸ PARO, 2015, p. 497.

⁵⁰⁹ PARO, 2015, p. 508.

específicas. Isso é decorrente de problemas técnicos, estando relacionado diretamente com o ato educativo, isto é, a maneira de como o aluno se acomoda na cultura.⁵¹⁰ Nesse viés de pensameneto, Paro analisa que o educando deve ser visto como sujeito pela escola e se o fim da educação é a formação do ser sujeito, o educador tem que se preocupar com as condições que levam o educando a se fazer sujeito, desta forma, não convém apenas adquirir conhecimento das disciplinas curriculares. Não é suficiente apresentar os conteúdos e explicar a matéria, “[...] mas propiciar condições para que o educando se faça sujeito de seu aprendizado, levando em conta seu processo de desenvolvimento biopsíquico e social desde o momento em que nasce”⁵¹¹. Portanto, segundo Paro, o aluno só se educa se quiser.

Considerando então, essa vertente de educação, que corrobora com os demais conceitos anteriormente explicitados no decorrer do texto sobre educação, o importante é entender se as gestões escolares e o próprio sistema de ensino fazem questão de colocarem em prática. A certeza é que tanto o sistema de ensino como as escolas estão sendo mal geridas, demonstrando um certo amadorismo e ignorância pedagógica no campo educacional, desconhecendo inteiramente as especificidades da educação no interior da escola, afirma Paro.⁵¹²

Não obstante, sabendo que Paro é contrário ao ER nas escolas, pois para ele, interferiria no direito público do cidadão e violaria a liberdade de crença das pessoas, colocando uma instituição estatal a serviço da esfera privada, não se quer fazer crítica ao seu pensamento nem muito menos seguir sua crítica à presença do ER na escola pública, mas seguir-lhe a ideia de que “[...] a educação como apropriação da cultura é direito universal e se apresenta como necessidade intrínseca ao desenvolvimento da sociedade e ao fortalecimento da democracia”⁵¹³.

Se a preocupação dele é com o direito a democracia e que os direitos das pessoas não sejam violados no espaço público, a pesquisa também corrobora com o mesmo pensamento, pois ofertar o ER passa por uma questão de direito das pessoas que queiram ter essa disciplina além de que o uso da democracia na escola é deixar também que alunos e comunidade decidam sobre ter ou não o ER.

Essa decisão dos pais e alunos em optarem pelo ER no ato da matrícula ou no decorrer da sua vida escolar, passa por uma questão administrativa, pois essa questão se incide sobre a secretaria da escola, porque é por ela, que no início de sua vida na escola, o aluno é questionado

⁵¹⁰ PARO, 2015, p. 520.

⁵¹¹ PARO, 2015, p. 531.

⁵¹² PARO, 2015, p. 605.

⁵¹³ PARO, 2015, p. 738.

se opta ou não pelo ER, assim sendo, cabe ao diretor da escola buscar a informação se está sendo de fato questionado a ele e seus pais sobre essa questão, seguindo o trâmite administrativo nessa circunstância, e saber o quantitativo interessado em fazer a disciplina. Cabe aqui outro adendo, pois se o aluno e seus pais, ou um grupo de alunos e pais, são novatos na escola, eles devem passar primeiro pela orientação pedagógica dos responsáveis por esse setor, ou até mesmo ter com o diretor da escola uma primeira conversa, sobre a disciplina, nos moldes da proposta já citada pela pesquisa, para só depois ter a opção de escolher ou não em fazê-la. A partir do ingresso na escola alunos e pais passam a ser participantes das decisões da escola, e devem ser inseridos nesse processo pela gestão escolar.

Ofertar o ER passa então por uma mudança de paradigma no interior da escola, pois a proposta é não continuar com uma gestão fragmentada, linear e de visão mecanicista, que prefere a reprodução, a aquiescência e o conservadorismo, visto que num mundo em transformação não se encaixa porque não é funcional e pode ser superado.⁵¹⁴

Atualmente, percebe-se facilmente que o que é realmente necessário em todas as organizações educacionais são funcionários e professores que pensem constantemente e criativamente e sejam capazes de tomar decisões rápidas e inteligentes, condições fundamentais para o enfrentamento de situações complexas e dinâmicas que caracterizam a realidade dinâmica do mundo atual e do ambiente escolar.⁵¹⁵

Dessa forma, para que haja uma mudança de paradigma, Luck salienta que decorre da prática de alguns aspectos importantes para que uma escola seja bem-sucedida, e para isso passa pela atuação dos seus gestores escolares. Os aspectos que serão indicados a seguir podem ajudar na construção de uma nova filosofia no ato de gestão e no pensar da educação, sendo trabalhados cooperativamente.⁵¹⁶

O primeiro aspecto é sair da ótica fragmentada e dicotomizada para a ótica globalizada. Esse tipo de visão está relacionada ao caráter de observação da realidade de maneira absoluta e isolada, cada um na sua, mas a sua superação está ligada ao alargamento de horizontes e à mudança na concepção das pessoas, saindo de uma visão passiva para uma ótica crítica de mundo, de maneira que as pessoas se apresentem como agentes de transformação, onde cada um reconheça que faz parte da organização e do sistema de ensino. Já o segundo aspecto é a saída da limitação do âmbito de responsabilidade para a sua expansão. Nesse aspecto os integrantes da comunidade escolar deixam de ver o todo e passam a delimitar as suas

⁵¹⁴ LUCK *et al*, 2012, p. 79.

⁵¹⁵ LUCK *et al*, 2012, p. 79.

⁵¹⁶ LUCK *et al*, 2012, p. 80-83.

responsabilidades a atividades deliberadas por outro e de postura fechada, deixando-se de perceber responsáveis pela construção ou reestruturação do ambiente escolar. Portanto, nesse caso, é a prática conduzida pela “[...] consciência de responsabilidades profissionais pressupõe o entendimento do todo e das necessidades de interação profissional. [...] é dar mais importância a conscientização da necessidade de redefinição de responsabilidade e não a redefinição de funções”⁵¹⁷.

O terceiro aspecto é o da ação episódica para o processo contínuo. A ação episódica relaciona-se ao trabalho fragmentado em sala de aula, dividindo aulas e lições, desagregando aprendizagens, optando por eventos e atividades e não preocupando-se em aprendizagens significativas. A mudança nessa visão parte para dar importância a cada atividade desenvolvida como parte de um processo maior, com base numa percepção de conjunto e futuro, dando ênfase num processo longo e contínuo. Outro aspecto, é o da hierarquização e burocratização para a coordenação. Nesse enfoque Luck salienta:

A superação da visão burocrática e hierarquizadora de funções e posições, evoluindo para uma ação coordenada, passa necessariamente pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento da totalidade dos membros do estabelecimento de ensino, no sentido de que compreendam a complexidade do trabalho pedagógico e percebam a importância da contribuição individual e da organização coletiva, para sua melhor realização e eficácia. Cada ação somente faz sentido em articulação com as demais.⁵¹⁸

O último aspecto é sair da visão individualista para a coletiva. A visão individualista deve ser repensada e aos poucos ser superada por ações coletivas em prol do bem geral. Sair de uma prática individualista e competitiva para promover a escola um ambiente de parceria e de trocas de experiências entre todos os profissionais, de maneira que todos possam agir coletivamente para a promoção de aprendizagens significativas. Para tanto, faz-se mister que a gestão promova um espaço democrático e de socialização no interior da escola, com políticas de acolhimento e de interação, desenvolvendo a instituição e ajudando os profissionais a crescerem. Para que todos os aspectos mencionados anteriormente possam ocorrer satisfatoriamente, uma gestão com uma abordagem participativa traria benefícios significativos para a escola e seus atores. Buscando seguir de forma cooperativa esses aspectos citados por Luck, é possível que a gestão escolar, aliado a outros fatores de gestão, consiga atingir os objetivos educacionais.

Esses aspectos são ações que partem dos atos dos gestores escolares para transformarem suas escolas em instituições de sucesso. Entretanto, pode-se complementar tais

⁵¹⁷ LUCK *et al*, 2012, p. 81.

⁵¹⁸ LUCK *et al*, 2012, p. 82.

ações à necessidade de mudanças nas práticas de organização que estão consolidadas nas escolas hoje, pois se é a escola responsável pela aprendizagem dos alunos e que a gestão e suas práticas organizacionais são consideradas práticas educativas, então é necessário que haja mudança no interior da escola. Para complementar o ponto de vista de Luck, Libâneo indica seis outros aspectos que devem ser considerados nos sistemas das organizações escolares para o cumprimento do processo ensino-aprendizagem do aluno. Além disso, esses aspectos poderão contribuir para que o olhar sobre o ER se transforme e ele passe a ser visualizado como parte integrante do ambiente escolar.

Pode-se iniciar lembrando que a diferença entre as escolas está em suas práticas, pois são elas que promovem a qualidade no ensino, então o primeiro aspecto de mudança no processo de gestão de uma escola são suas práticas de organização e gestão que devem ser voltadas à aprendizagem dos alunos. A escola que se preocupa com sua organização e sua gestão, dá condições “[...] organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas que permitam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos tenham êxito em suas aprendizagens”⁵¹⁹.

O segundo aspecto segundo Libâneo, para alcançar os objetivos educacionais, é o exercício eficaz da direção e da coordenação pedagógica, e para isso depende de uma série de fatores de organização administrativa e pedagógica que estão relacionadas as ações concretas que garantam o funcionamento da escola em todos os campos de atuação. Um terceiro aspecto está baseado em uma gestão e organização que requerem uma gestão participativa, porquanto esse é meio mais apropriado para organizar pessoas, mobilizá-las para ao trabalho e para tomar decisões. Um quarto aspecto a ser mencionado é a elaboração do projeto pedagógico-curricular, pois é nele que será fincado às declarações de intenções do grupo de profissionais da escola, sendo a voz de todos da comunidade escolar. Esse projeto bem concebido e colocado em prática ajudará no êxito da escola.

Dando prosseguimento ao ponto anterior, mas com um outro enfoque, o quinto aspecto que está ligado ao PPP, é a concretização de uma atividade conjunta dos professores na elaboração e avaliação das atividades de ensino. Para isso existe o espaço da coordenação pedagógica, que deve ser bem usado pelos gestores da escola. O último enfoque para Libâneo é a relação entre a gestão escolar e as ações de formação pedagógica. Para ele, promover a formação continuada dos professores, dos colaboradores da escola e também dos membros da

⁵¹⁹ LIBÂNEO, 2015, p. 225.

gestão escolar, faz parte das atribuições da organização e gestão da escola, caminho esse para ajudar no desenvolvimento direto do ER e sua prática em sala de aula.

Dessa forma, para que a transformação no interior da escola aconteça de fato, faz-se necessário montar diretrizes efetivas que busquem uma gestão escolar voltada para a qualidade do ensino. Então, explorando os aspectos citados anteriormente por Luck e Libâneo para uma mudança de paradigma no contexto escolar e baseado no estudo do Cenpeq, em 1995, de acordo com Luck⁵²⁰, onde ela apresenta a experiência de três escolas brasileiras, que por meio de um trabalho significativo conseguiram melhorar a qualidade do ensino em suas gestões,⁵²¹ a pesquisa irá apresentar algumas propostas que poderão se tornar “ações garantidoras de sucesso” para a oferta do ER na escola pública, bem como sua permanência como área do conhecimento, com o mesmo direito e isonomia com as demais disciplinas do currículo escolar.

A proposta é desenvolver inicialmente, na gestão da escola, uma prática onde a associação entre meios e fins se façam presentes em todas as ações da escola. A partir disso, nessas relações, a gestão tenha como seu princípio fundamental, atender as necessidades do aluno, pois é ele o foco de todas as ações da escola.⁵²² Dessa forma, o pedagógico possui várias ações que movem a instituição escolar, para aliado aos objetivos administrativos, possam alcançar o sucesso do aluno no seu processo ensino e aprendizagem.

Seguindo uma escola que tenha um modelo definido de gestão e possua um PPP, as ações para a oferta do ER pretendem se fundamentar na reestruturação da escola, pensando inicialmente e principalmente, na forma de gestão. A ação seguinte é a avaliação e reconstrução do PPP em todas as suas diretrizes, por meio da participação coletiva da comunidade escolar. E, pertencente ao PPP, a formulação e concretização de um projeto curricular contextualizado e centrado numa práxis escolar voltado à cultura, a sociedade, a subjetividade humana⁵²³ e a intersubjetividade, contemplando o ER em seu programa curricular. Outra ação, é o funcionamento da coordenação pedagógica como espaço de aprendizagem do professor, troca de saberes, planejamento e de assistência pedagógico-didática aos professores, inclusive com o suporte para a construção do programa curricular do ER e o acompanhamento do seu trabalho docente. Essas ações bem estruturadas no interior da escola, são ferramentas necessárias para a oferta do ER, pois elas trabalham diretamente com a teoria e a prática, o saber-fazer do professor e com o contexto cultural do aluno e suas vivências.

⁵²⁰ LUCK *et al*, 2012, p. 105.

⁵²¹ LUCK *et al*, 2012, p. 105.

⁵²² LUCK *et al*, 2012, p. 106.

⁵²³ SANTIAGO, 1995, p. 171.

A primeira ação, propõe uma gestão democrática-participativa. As três escolas indicadas no estudo de Luck adotaram a democratização da gestão escolar com a participação da comunidade escolar na reelaboração do PPP e do currículo.⁵²⁴ Dessa forma, a comunidade definiria diretamente se optaria ou não pelo ER, uma vez ser ela própria a responsável em definir a opção em ter ou não esse componente curricular. Assim sendo, a escola construiria seu planejamento com a oferta da disciplina e aqueles que não optassem em ter o ER, participariam de outra atividade. O diretor da escola deve orientar seu secretário escolar para que ele não deixe de colher da comunidade a opinião sobre a opção em fazer ou não o ER, passando sempre à direção o resultado. Seguindo com essa informação, a direção pode desenvolver seu planejamento dessa área do conhecimento.

Como o ER é considerado uma situação problema no interior da escola, será por meio da participação de todos que essa situação poderá ser dirimida, de maneira que as decisões sendo coletivas, onde todos participando, discutindo, analisando a problemática pedagógica da escola, conseguiria a partir dessa observação, determinar “[...] caminhos para superar as dificuldades que julgarem mais carentes de atenção e assumam compromisso com a promoção de transformação nas práticas escolares”⁵²⁵. Assim, Luck salienta que:

os problemas e situações desejados são apontados pelo próprio grupo, e não apenas pelo diretor da escola ou sua equipe técnico-pedagógica, gerando, dessa forma, um sentimento de autoria e de responsabilidade coletivas pelas ações educacionais, condição fundamental para sua efetividade, segundo o espírito democrático e a prática da autonomia.⁵²⁶

Seguindo a adoção de uma gestão democrática para a escola, a reestruturação do PPP seria outra ação para amparar a oferta do ER e sua permanência constante no programa curricular. Essa nova estrutura do PPP tem que ser formulada com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, alunos, pais, funcionários da escola e representantes da comunidade. O caminho para a construção do PPP e sua execução devem ser pautados na realidade da comunidade, sem deixar de considerar as condições da rede de ensino e a política educacional do sistema de ensino.⁵²⁷ Para o caso da pesquisa, além das várias dimensões em que deveriam ser diagnosticadas no PPP, estabelecer prioridades, como a oferta do ER, pensando em ações administrativas e pedagógicas, uma vez essa oferta está pautada na

⁵²⁴ LUCK *et al*, 2012, p. 109-119.

⁵²⁵ LUCK, 2013, p. 33-34.

⁵²⁶ LUCK, 2013, p. 34.

⁵²⁷ LUCK *et al*, 2012, p. 112.

legislação escolar, não podendo ser esquecida nem considerada menos importante que os demais componentes curriculares.

Então, entre as dimensões que devem ser discutidas e analisadas no PPP da escola para a oferta do ER, está o currículo e a coordenação pedagógica, pois são assuntos para estudo e acompanhamento da prática pedagógica do professor. A primeira se fundamenta como colaborador para a oferta do ER, na medida em que toda a escola tenha a certeza que o currículo mobiliza a produção de saberes, garantida pela qualidade cognitiva e operativas das aprendizagens. O currículo deve privilegiar os interesses comuns de todos os alunos e estar ideologicamente voltado a uma sociedade inclusiva, em favor das diferenças e da diversidade cultural e religiosa, e mais além, a favor da interculturalidade.

É a partir de uma ideia intercultural, que se pode incluir o ER como área do conhecimento, pois é a visão de acolhimento as diferenças, as experiências individuais e coletivas dos alunos, que o processo de diálogo se manifesta na sala de aula, na articulação entre o saber cultural e o conhecimento científico, entende-se aí a cultura religiosa e a ciência da religião, citado anteriormente. Seguindo à concepção de Santiago, e transportando ao ER, os conteúdos devem ser “[...] mediação entre o saber cultural, o mundo concreto das vivências e comunicações e o conhecimento científico historicamente produzido e acumulado e sistematizado pela ciência”⁵²⁸.

Deste modo, reforça-se a sugestão em adotar as Ciências das religiões como modelo para a construção epistemológica do ER, mesmo sendo ela uma ciência nova, uma vez que ela pode proporcionar a base teórica e metodológica para o estudo da religião, vinculando-a com os debates sobre educação.

A segunda ação no PPP, que acompanha a primeira, é propiciar o funcionamento da coordenação pedagógica, espaço destinado ao saber-fazer do educador. Como já visto, a coordenação é um campo da gestão pedagógica e para tanto o diretor é o mediador entre os gestores responsáveis por esse setor (o coordenador pedagógico e o supervisor pedagógico) e os professores. Como líder coordenará todas as ações pedagógicas da escola e dará todo o suporte necessário aos gestores do pedagógico, preocupando-se, entre os vários fatores do pedagógico, com a formação do professor e sua atuação, visto que, para trabalhar com o ER, é preciso formação sólida nessa área do conhecimento.

A formação continuada ou qualificação do educador, estaria para suprir a necessidade emergente de atuação em sala de aula no contexto atual, onde o pouco conhecimento sobre a

⁵²⁸ SANTIAGO, 1995, p. 175.

disciplina leva aos conflitos didáticos, com ausência de práticas em favor da diversidade cultural e religiosa. Caberia à coordenação pedagógica ter uma ação prática, sugerindo e coordenando atividades de qualificação e formação continuada aos professores e, sistematicamente, acompanhar os educadores em seus planejamentos e nas práticas docentes em sala de aula.

Ademais, além dessas ações sugeridas, pode-se incluir outras como ações garantidoras para o sucesso da escola e para proporcionar a oferta do ER. Para a pesquisa, as propostas que complementam as citadas pelo estudo anteriormente são as ações indicadas por Luck, como:

O aluno e seu sucesso: o foco de todas as ações da escola; Democratização da gestão escolar; Acompanhamento da execução do projeto pedagógico da escola por supervisor pedagógico; coordenação contínua do trabalho docente; reuniões pedagógicas de revisão, preparação de material, organização de experiências etc; planejamento de ação pedagógica, com base em avaliação diagnóstica sistemática e contínua; comprometimento da comunidade com a educação; participação da comunidade na reelaboração do currículo e do projeto pedagógico da escola; capacitação profissional em serviço; acompanhamento contínuo do trabalho docente.⁵²⁹

Portanto, ofertar o ER é uma questão de gestão, na medida em que ela possa buscar, se preciso for, uma mudança de paradigma, em relação às vivências da escola, mas não é aconselhável que faça isso promovendo substituições de sistemas por outros, mas que a gestão gere resultados positivos, construindo perspectivas propícias para a transformação da escola e de suas práticas educacionais, ao mesmo tempo preocupando-se com as transformações das próprias pessoas. Ademais, aos gestores cabe o entendimento sobre o processo educacional e os objetivos reais da educação, numa visão histórico cultural, de maneira que consiga desenvolver suas capacidades para conseguirem gerir com responsabilidade.

⁵²⁹ LUCK *et al*, 2012, p. 109-119.

CONCLUSÃO

A proposta da pesquisa para discutir a relação entre gestão escolar e ER foi refletir sobre quatro dimensões importantes, educação e ensino, ER, gestão escolar e currículo. Essas dimensões apresentadas seriam pressupostos básicos para empreender uma gestão escolar que viesse contribuir para que o ER pudesse ser ofertado na escola pública e além disso, apresentar o ER como área do conhecimento, disciplina comum entre os componentes curriculares, sendo inclusive, área da educação com seus saberes e conhecimentos elaborados.

Se a educação é inerente ao ser humano e que ela se edifica a partir da construção do sujeito como ser histórico-cultural, essa visão alicerça a ideia de que o estudo da religião, pode ser refletida, discutida e analisada no interior da escola, de maneira que o ER seja uma disciplina apropriada para esse debate e diálogo. A justificativa de tal assertiva se baseia na lógica em que a escola é o local para trabalhar as culturas, as vivências, as práticas dos alunos, pois é nesse espaço que é construído o saber elaborado, sistematizado. É na escola que o aluno transforma o seu mundo, podendo refletir sobre sua prática e intervir nela.

Ademais, os alunos são sujeitos do mundo e levam para a escola suas experiências, seus valores, suas crenças, em fim, se apresentam como são, e o papel da escola é articular esses saberes e essas culturas, inclusive e obrigatoriamente, a cultura religiosa. Assim sendo, a escola se torna ambiente apropriado para o ER, porquanto ele faz parte da educação e por isso, deve trabalhar com um viés científico e com um modelo pedagógico de ensino. Dessa forma, O ER como disciplina escolar contribuirá para a formação do cidadão na medida em que ele possa trabalhar o estudo da religião, a interpretação da realidade, como religião dos conhecimentos, como formação do ser humano, como convivência social e como parâmetros éticos.

No entanto, para que se torne real essa prática, a gestão escolar deve agir com uma visão plural da educação, em favor da diversidade e com uma postura dialógica, na qual a participação seja ação própria para as ações administrativas e pedagógicas no interior da escola. Temos que salientar que o aluno é o centro de todo o processo educacional e para tanto, a escola, entre as suas várias funções, precisa desempenhar sua função social e pedagógica, que por meio disso, desenvolveria nos alunos, suas habilidades cognitivas, sociais, funcionais, morais e éticas. A gestão escolar deve se firmar em um modelo democrático-participativo, baseado na participação de todos na gestão da escola. Será por meio dessa democratização da escola pública que as mudanças podem acontecer.

Essa afirmação cabe para fazer cumprir a legislação educacional, pela qual se faz obrigatória a oferta do ER. As mudanças só podem ocorrer por meio do debate e do diálogo e

a gestão escolar tem o papel fundamental para essa mudança. Assim, para que o ER seja ofertado, a gestão escolar deve se apropriar de uma nova prática, rompendo com as ações presentes, porquanto, a forma como as escolas são gerenciadas faz uma grande diferença nos resultados escolares dos alunos.

Será preciso que a gestão seja empenhada em reformular os ideais da escola atual e que repensem as práxis educacionais e gestoras, de maneira que o compromisso seja com uma visão de mundo e de educação comprometida com a democracia e a formação integral do ser humano-histórico, fundamentado no progresso da pedagogia e das ciências.

A escola deve ter uma organização dinâmica, interativa, cooperativa, democrática e participativa em todos os seus sentidos. Assim, a escola poderá ganhar mais sentido e significado, pois se todos os profissionais da escola e membros da comunidade escolar, se apropriarem de suas responsabilidades e entenderem que fazem parte do processo de mudança da escola, contribuirão com satisfação e felicidade, visto que se sentirão partícipe desse processo de transformação pelo qual a escola passará.

Dessa forma, o questionamento é tentar refletir se a gestão escolar poderia contribuir para que o ER pudesse ser ofertado na escola pública. Pode-se concluir então, que baseado em uma gestão compartilhada e um PPP bem construído e principalmente, promover suas práticas, seriam contribuições que poderiam ajudar na construção de uma nova concepção sobre o ER, gerando a sua oferta com mais propriedade.

Portanto, o gestor escolar pode iniciar sua contribuição para a oferta do ER na escola pública, não sendo conivente a um ensino com as velhas referências confessionais, ministradas pela igreja, nem tampouco promovendo espaço para a divulgação de valores religiosos. Deve primeiro perceber que o espaço da escola é para o saber elaborado (ciência) e promover ao educando o ingresso aos elementos desse saber.

Assim sendo, a primeira contribuição do gestor escolar é ter uma liderança compartilhada, na medida em que possa mediar entre todos os atores da escola o saber sobre o ER na dimensão epistemológica, isto é, o estudo da religião como área do conhecimento, promovendo um ensino científico das religiões. Fazer entender que o estudo e o ensino da religião, com caráter científico, não tira os valores leigos do estado, do ensino e da ciência, mostrando-se inclusive necessário para que se possa formar cidadãos críticos e responsáveis, e numa condição crítica epistemológica, deve-se proporcionar a quebra dos dogmas que querem conservar a religião com a desculpa de preservar a lucidez e a liberdade.

Outra contribuição seria construção de um PPP plural, globalizador, interdisciplinar e voltado com eixos para a diversidade cultural e religiosa, tornando o ER como disciplina na

grade curricular da escola e seja previsto a sua oferta. O gestor escolar deve possibilitar um projeto real, tornando-o exequível, prevendo maneiras democráticas de organização, planejamento e funcionamento da escola, levando em consideração as relações de trabalho dentro dela e o processo de implementação do projeto obedecendo uma relação dialógica entre os meios e os fins da gestão escolar.

O PPP escolar necessita viabilizar o funcionamento da instituição escolar em sua totalidade. Para isso, o gestor deve provocar uma reflexão, entre todos os participantes do processo educativo da escola (professores, colaboradores das áreas administrativas, alunos, pais e comunidade), sobre os objetivos reais dela. Todos os envolvidos nos debates devem fazer analogias que contextualizem as práticas escolares, com base em concepções e teorias que norteiem as finalidades do grupo. O diretor será o responsável para que o processo ocorra dialogicamente, envolvendo toda a comunidade escolar. A partir dessa concepção do PPP, surge a possibilidade de mudança no interior da escola.

A mudança não poderá acontecer sem um processo de participação e diálogo para definir se o aluno quer ou não fazer a disciplina de ER. Portanto, se o aprendizado escolar, seja democrático pela universalização do saber e por fundamentos didáticos que se unam ao processo pedagógico, só acontece com o desejo do educando, porquanto ele só se educa por sua vontade, então o processo de decisão sobre optar pelo ER passa pela vontade do aluno para se fazer aprendente, isto é, se ele optar por ter a disciplina em sua grade curricular, a escola precisa estar preparada para atendê-lo, logo a oferta se faz obrigatória. Por conseguinte, é dever da gestão escolar ofertar o ER, pois é uma questão legal.

No entanto, a escola não conseguirá alcançar seus objetivos educacionais sem formas de organização e gestão. Neste aspecto, há uma estreita relação entre os acontecimentos na organização da escola e o cotidiano no interior da sala de aula, uma vez que a aprendizagem acontece num contexto sócio-cultural e institucional, de forma que a escola, a gestão e suas maneiras de organização, bem como a cultura organizacional, estejam diretamente relacionadas às disposições de aprendizagem dos educandos, fazendo deles os verdadeiros sujeitos de todo processo educacional.

Portanto, sendo dever da escola promover todo o processo de gestão para a oferta do ER e respeitando os direitos dos alunos e pais às suas decisões em ter ou não a disciplina na grade curricular, sugere-se que a gestão escolar esteja sempre a serviço do processo de ensino e aprendizagem dos educandos, promovendo no interior da escola espaço para o diálogo e para a construção de um ambiente democrático participativo.

Contudo, a oferta do ER é uma questão de gestão, pois compete aos membros responsáveis pela gestão escolar cumprir a legislação e os objetivos da educação. Ao diretor da escola como líder, enfrentar as situações problemas de maneira compartilhada e respeitando as decisões de todos participantes da gestão escolar. Além disso, entende-se que está a seu cargo colaborar para que a escola tenha o compromisso de colocar em prática os aspectos educacionais, obedecendo a cultura e o clima organizacional da escola.

Por fim, estudar o ER foi algo desafiador e mais do que isso, ajudou-nos a refletir sobre a situação atual dessa disciplina no campo escolar, proporcionando maneiras diferentes de olhar a realidade hoje nas escolas. É claro que as propostas sugeridas não são ideias salvadoras, nem muito menos respostas definitivas às situações enfrentadas pelo ER no interior da escola. As ações e as contribuições indicadas para a oferta do ER também não podem ser encaradas como soluções para todas as escolas públicas, pois cada realidade é única. Entretanto, pode ser um meio para iniciar um projeto de transformação no interior da escola aliado a outras experiências para se encaixar na realidade desejada. Porém, espera-se que esta pesquisa possa colaborar de alguma forma com os estudos relacionados ao ER e a gestão escolar, pois esses dois temas devem ser bem investigados e explorados, porquanto ainda trazem uma carga ideológica problematizadora e desafiadora, abrindo espaço para a continuidade de novos estudos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. *O que é religião*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- ALVES, Vicente Paulo. Currículo do Ensino Religioso no Distrito Federal. *REVER*. São Paulo, v. 02, n. 15, p. 128-139, Jul./Dez. 2015.
- AFONSO, N. *A Reforma da administração escolar*. A abordagem política em análise organizacional. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. Trad. Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A.F.B. (Org.). *Currículo: Políticas e práticas*. eBook. Campinas: Papirus, 1999. p. 1-32
- _____. *Currículo: território em disputa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AZEVEDO, Cristiane A de. A procura do conceito de religio: entre o relegere e o religare. *Religare*. Paraíba. Março de 2010. Disponível em: <www.biblionline.ufpb.br/ojs/index.php/religare/article/viewFile/9773/5351>. Acesso em: 05 ago. 2017.
- BARROSO, J. Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: Sentido de uma evolução. *Inovação*. v. 4, n. 2-3, p. 17-55. 1991. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/317047280>>. Acesso em: 15 jun. 2017.
- BELLO, Ruy Aires. *Princípios e normas de administração escolar*. São Paulo: Globo, 1956.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. 14. ed. São Paulo: Brasiliense: 1985.
- BRANDÃO, João Baptista. Laicidade e Ensino Religioso no Brasil. *GVexecutivo*. Brasília. v. 10. n. 1, p. 60-62, Janeiro-Junho, 2011.
- BRANDENBURG, Laude Erandi. A espiritualidade na escola e a tradição religiosa familiar. In: KRONBAUER, Selenir C. G; SOARES, Afonso M.L. *Educação e religião: múltiplos olhares sobre o ensino religioso*. São Paulo: Paulinas, 2013. p. 149-158.
- _____. Práxis educativa no ensino religioso: confluência entre teoria e prática. In: KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; STRÖHER, Marga Janete (orgs). *Educar para a convivência na diversidade: desafio à formação de professores*. São Paulo: Paulinas, 2009. p. 79-90.
- BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da educação*. Lei 9.394 de 1996: Brasília, 2005.
- _____. Câmara dos Deputados. *Declaração, sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas na religião ou nas convicções*. 2015. Disponível em:

<www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DecElimFormIntDisc.html>. Acesso em: 05 abr. 2018.

_____. Câmara dos Deputados. *Lei de Diretrizes e Bases da educação: LDB. Lei 9.394 de 1996*. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados. 2016.

_____. Ministério da Educação e cultura. Salto para o Futuro. *Currículo: conhecimento e cultura*. Ano 19 – n. 1 – abr. 2009.

_____. Câmara de Educação Básica. *Resolução 02/98: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF. 1998.

_____. *Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Unesco, 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Base Nacional Comum Curricular: Proposta preliminar*. 2. ed. revista. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Prova Brasil 2015*. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/09/inep-apresenta-resultados-da-prova-brasil-2015/@nitf_galleria>. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Resolução 07/10- Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Câmara de Educação Básica - CEB. 2010.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*: DCN. Brasília: MEC. 2013.

BRASÍLIA. Secretaria de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental Séries Finais*. Brasília- DF. Fev. 2013. Livro 4. Ensino Religioso. p. 136.

_____. Secretaria de Educação do Distrito Federal. *Dados apresentados pela chefe do Núcleo de pessoal da Coordenadoria Regional de Ensino de Santa Maria*. 2016.

_____. Secretaria de Educação do Distrito Federal. *Gerência de Disseminação das Informações e Estatísticas Educacionais*. 2016.

_____. Secretaria de Educação do Distrito Federal. *Regimento Escolar da Rede pública do Distrito Federal*, 6. ed. Brasília, 2015.

_____. Câmara Legislativa do Distrito Federal. *Lei 4.751 de 7 de fevereiro de 2012*. Disponível em: <<http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/70523/54530f99>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

CANÁRIO, Rui. Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação? *Caderno de organização e gestão curricular*. São Paulo: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

CAPUTO, Stela Guedes. Ogan, adósu, òjè e ekeki. O Candomblé também está na escola. Mas como? In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 149-181.

CARLOS, Dafiana Socorro Soares Vicente; ESCARIÃO, Glória das Neves Dutra. Notas de estudo sobre a diferença entre educação religiosa e ensino religioso. *Revista Educare*. João Pessoa, PB, v. 1, n. 2, p. 173-200, jul./dez. 2017.

CECCON, Claudius *et al.* *A vida na escola e a escola da vida*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

CECCHETTI, Elcio. Diversidade religiosa e currículo escola: presenças, ausências e desafios. In: IX ANPED SUL: Seminário de pesquisa em educação da região sul, a. 9. 2012. Caxias do Sul. *Fórum sul de coordenadores de programa de Pós-graduação em educação*. Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-15.

CHIAVENATO, Idalberto. *Administração geral e pública*. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

_____. *Iniciação à organização e controle*. São Paulo: McGraw-Hill, 1989.

_____. *Introdução à teoria geral da administração*. 6. ed. - Rio de Janeiro: Campus, 2000.

COSTA, J. A. *Gestão escolar: Participação, autonomia, projeto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora. 1991.

CORTELLA, Mário Sérgio. Educação, Ensino Religioso e formação docente. In: SENA, Luiza. *Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 11-20.

CUNHA, Luiz Antonio. O Sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas. *Educação & Sociedade*. Campinas-SP, v. 34, num. 124, p. 925-941, jul./set. 2013. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000300014&script=sci...tln>. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. "Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental: Convívio Social e Ética". *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, n. 99, p. 60-72. 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro-RJ, n. 27, p. 183-213. Set/Out/Nov/Dez. 2004.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Revista Educação*. Porto Alegre. v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>. Acesso em: 16 mar. 2017.

DERRIDA, Jacques; VATTIMO, Gianni (orgs.). *A Religião: o seminário de Capri*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DUBUISSON, Daniel. *L'Occident et la religion: mythe, Science et idéologie*. Bruxellas, Éditions Complexe. 1998.

FERNANDES, Maria Madelena. *Afinal o que é ensino religioso? Sua identidade própria em contraste com a catequese*. São Paulo: Paulus, 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Supervisão educacional: uma reflexão crítica*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FEUERBACH, Ludwig. *A essência do cristianismo*. Trad. José da Silva Brandão. Petrópolis: Vozes, 2007.

FILHO, M.B. LOURENÇO. *Organização e Administração escolar*. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

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

_____. *Educação como prática da liberdade*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. *Pedagogia da esperança*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2000.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GAARDER, Jostein; HELLERN, Victor; NOTAKER, Henry. *O livro das Religiões.*; Trad. Isa Mara Lando. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GIANCATERINO, Roberto. *Supervisão escolar e gestão democrática: um elo para o sucesso escolar*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GILES, Thomas Ransom. *História da Educação*. São Paulo: EPU, 1987.

GONÇALVES, Ana Maria; MUNIZ, Tamirez Alves. A permanência da Disciplina de Ensino Religioso no Currículo escolar Brasileiro. *Revista Teias*. Rio de Janeiro. v. 15, n. 39, p. 117-132. Disponível em: <www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24485>. Acesso em: 15 nov. 2016.

GUARESCHI, Pedrinho A. *Sociologia crítica: alternativas de mudanças*. 31. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 1990.

HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. Ensino religioso e formação de professores na rede estadual de ensino de Alagoas. In: OLIVEIRA, Lílian Blanck de; RISKE-KOCH, Simone; WICKERT, Tarcísio Afonso (orgs). *Formação de docentes e ensino religioso no Brasil: tempos, espaços e lugares*. Blumenau: Edifurb, 2008. p. 112-116.

JUNG, Carl Gustav. *Ab-reação: Análise dos sonhos e transferência*. Tradução de Maria Luiza Appy. eBook. Petrópolis: Vozes, 2013.

JUNQUEIRA, Sérgio; WAGNER, Raul. (ORG.) *Ensino Religioso no Brasil*. 2. ed. ver. e ampl. Curitiba: Champagnet, 2011.

_____. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Educação e História do Ensino Religioso. *Pensar a Educação em Revista*. Curitiba/Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 5-26, jul-set/2015. Disponível em: <www.pensaraeducacaoemrevista.com.br/wp-content/.../vol_1_no_2_Sergio_Junqueira.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2017.

KRONBAUER, Selenir C. G. Formação docente: ensino religioso e os desafios no cotidiano da escola básica. In: KRONBAUER, Selenir C. G.; SOARES, Afonso M.L. *Educação e religião: múltiplos olhares sobre o ensino religioso*. São Paulo: Paulinas, 2013. p. 159-166.

_____. A formação docente pensada a partir do espaço da escola. In: KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SIMIONATO, Margareth Fadanelli, (orgs). *Articulando saberes na formação de professores*. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 29-36

LACERDA, Beatriz Pires de. *Administração Escolar*. 2. ed. ver. atual. São Paulo: Pioneira, 1977.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. 6. ed. ver. ampl. São Paulo: Heccus, 2015.

_____. *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 11. ed. São Paulo: Loyola. 1993.

LUCK, Heloísa. *Ação integrada- administração, supervisão e orientação educacional*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. 11. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. *A gestão participativa na escola*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. *Gestão da cultura e do clima organizacional da escola*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. *Gestão do processo de aprendizagem pelo professor*. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. *Liderança em gestão escolar*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012

LUCK, Heloísa *et al.* *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LUCKESI, Carlos Cipriano. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. *Teoria Geral da Administração*. São Paulo: Atlas, 2011.

MICHAUD, Yves. *A violência*. São Paulo: Ática, 1989.

MOLINA, Danilo. A intolerância religiosa não vai calar os nossos tambores. *Carta Capital*. Diversidade. Rio de Janeiro, 08 fev. 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/diversidade/a-intolerancia-religiosa-nao-vai-calar-os-nossos-tambores>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

MOREIRA, A.F.B. *Currículos e programas no Brasil*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2001.

_____. (Org.). *Currículo: Políticas e práticas*. eBook. São Paulo: Papirus, 1999.

_____. Sobre a qualidade na educação básica e a concepção de currículo. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Salto para o Futuro. *Currículo: conhecimento e cultura*. Ano 19, n. 1, abr. 2009. p. 04-09.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. eBook. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya. São Paulo: Cortez, 2014.

NASCIMENTO, Juliana Sena do; SILVA, Ericka Firmino da. O olhar da gestão escolar sobre a diversidade: uma articulação entre estágio curricular e projeto político pedagógico. In: VI Colóquio internacional. *Educação e contemporaneidade*. São Cristovão-SE. 2012. p. 1-13. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_17/PDF/27.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2016.

NASCIMENTO, Cleusy de F; SCHNECKENBERG, Marisa. A trajetória da gestão democrática no ambiente escolar. *Revista histedbr*. Campinas. [20...]. p. 01-19. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/kOCvjbQ.pdf>. Acesso em: 13 set. 2016.

NETO, Lauro. Ensino religioso é obrigatório em 49% de escolas públicas. *O Globo*. Rio de Janeiro. 23 de març. 2013. Caderno educação. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ensino-religioso-obrigatorio-em-49-de-scolas-publicas-contralei-7928028>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

NOGUEIRA, Octaciano. *Constituições Brasileiras – 1824*. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

OLIVEIRA, Maria auxiliadora Monteiro (org.). *Gestão Educacional: novos olhares- novas abordagens*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PANZINI, R. G. *et al.* Qualidade de vida e espiritualidade. *Revista de psiquiatria clínica*. v. 34 supl.1, 2007.

PASSOS, João Decio. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____. Ensino religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luiza. *Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 21-45.

PASSOS, João Décio; MENEHETTI, Rosa Gitana Krob. Ensino Religioso como área do conhecimento: contribuições à discussão no Conselho nacional de educação 2001. In: SENA, Luiza. *Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 111-136.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. *Diretor escolar: educador ou gerente?* eBook. São Paulo: Cortez, 2015.

POLATO, Amanda. Roselli Fischmann: Escola pública não é lugar de religião. *Nova Escola*. Gestão escolar. 4. ed. out./nov. 2009. [online] São Paulo - SP, Disponível em: <<http://gestaoescolar.org.br/politicas-publicas/acordo-ensino-religioso-504521.shtml>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

PORTELA, Bruno de Oliveira Silva. O conceito de religião no pensamento de Carl Gustav Jung. *Sacrilegens*, Juiz de Fora, v.10, n.1, p. 46-61, jan./jun. Disponível em: <www.ufjf.br/sacrilegens/files/2014/01/10-1-5.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2017.

REIS, Igor. Ministério Público denuncia diretora por intolerância religiosa em escola de Ananindeua. *Diário online*. Pará, 02 ago. 2017. Disponível em: <<http://www.diarioonline.com.br/noticias/para/noticia-438830-ministerio-publico-denuncia-diretora-por-intolerancia-religiosa-em-escola-de-ananindeua.html>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

RESK, Felipe.; TOMAZELA, José Maria.; COTRIM, Jonathas. Brasil registra uma denúncia de intolerância religiosa a cada 15 horas. *Jornal Estadão*. 12 nov. 2017. Disponível em:

<<http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-registra-uma-denuncia-de-intolerancia-religiosa-a-cada-15-horas,70002081286>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

RIBEIRO, José Querino. *Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar*. 2. ed. rev. anotada e ampl. por João Gualberto de Carvalho Meneses. São Paulo: Saraiva, 1988.

RIBEIRO, Victoria M. B. A construção do conhecimento, o currículo e a escola básica. *Em Aberto*. Brasília, ano 12, n. 58, p. 67-75, abril/junho, 1993.

ROLIM, Maria José Esmeraldo. *A violência e o bullying nas escolas: como prevenir e corrigir*. eBook. São Paulo: Libertas, 2014.

SALLA, Fernanda. Ensino Religioso e Escola Pública: Uma Relação Delicada. *Nova Escola*. [online] São Paulo, maio. 2013. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/conteudo/74/ensino-religioso-e-escola-publica-uma-relacao-elicada>> . Acesso em: 10 ago. 2016.

SANTIAGO, Anna Rosa F. Projeto político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível*. 15. ed. Campinas: Papirus, 1995. p. 157-178.

SANTOS, Licínio de C.P. Novas abordagens no campo do currículo. *Em Aberto*. Brasília, ano 12, n. 58, p.72-75, abril/junho, 1993.

SANTOS, Lucíola Paixão; PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo como campo de luta. *Presença Pedagógica*, v. 2, n. 07, p.32-84, jan. /fev.,1996.

SANTOS, Lucíola. A construção do currículo: Seleção do conhecimento escolar. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Salto para o Futuro. *Currículo: conhecimento e cultura*. Ano 19, n. 1, abril de 2009.

SANTOS, Alexandre Gervásio Thomaz; ANACLETO, Clemildo; NONATO, Eunice Maria Nazareth. Acurando o olhar docente para o enfrentamento do fenômeno da violência na escola. In: KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SIMIONATO, Margareth Fadanelli, (orgs). *Articulando saberes na formação de professores*. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 117-134.

SANTOS, Theobaldo Miranda. *Noções de administração escolar*. São Paulo: Nacional, 1957.

SÁTIRO, Daiana. *Gestão Escolar compartilhada: a experiência na rede de ensino público do Distrito Federal*. Brasília-DF: Ex Libris, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 41. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. *Pedagogia Histórica- Crítica: primeiras aproximações*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. 5. ed. Campinas: Autores associados, 2009.

SENA, Luiza. *Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Nilson Robson Guedes. *Democracia e gestão escolar: democracia, participação e eleição de diretores em discussão*. Campinas: eBookngs, 2016.

SILVA, Clemildo Anacleto; NONATO, Eunice Maria Nazareth. Educação, intolerância e direitos humanos. In: KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; STRÖHER, Marga Janete (orgs). *Educar para a convivência na diversidade: desafio à formação de professores*. São Paulo: Paulinas, 2009. p. 23-46.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. Ciência da religião, ensino religioso e formação docente. In: KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SIMIONATO, Margareth Fadanelli, (orgs). *Articulando saberes na formação de professores*. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 87-100.

TEIXEIRA, Evilázio F. Borges. *A Educação do Homem Segundo Platão*. São Paulo: 1999.

TRURLER, Monica Gather. *Inovar no interior da escola*. Trad. Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires. *Conceitos de Educação em Paulo Freire*. Petrópolis: Vozes: São Paulo: Mack Pesquisa, 2006.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível*. 15. ed. Campinas: Papyrus, 1995.