

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

ERIKA BARROS DE RODRIGUES

ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA E OS DESAFIOS DA GESTÃO
ESCOLAR: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA (ES)

PPGCR
Faculdade Unida de Vitória

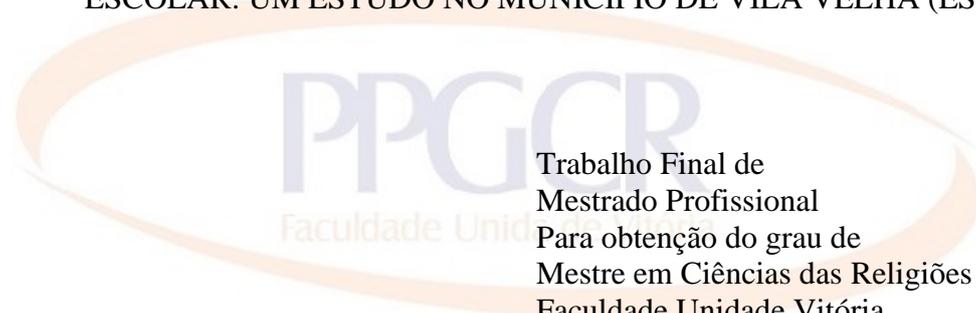
Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 14/08/2020.

VITÓRIA

2020

ERIKA BARROS DE RODRIGUES

ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA E OS DESAFIOS DA GESTÃO
ESCOLAR: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA (ES)



Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestre em Ciências das Religiões
Faculdade Unidade Vitória
Programa de Pós-Graduação
Linha de pesquisa: Ensino Religioso Escolar

Orientador: Dr. Graham Gerald McGeoch

Vitória – ES

2020

Rodrigues, Erika Barros de

Ensino religioso na escola pública e os desafios da gestão escolar / Um estudo do Município de Vila Velha (ES) / Erika Barros de Rodrigues. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2020.

ix, 88 f. ; 31 cm.

Orientador: Graham Gerald McGeoch

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2020.

Referências bibliográficas: f. 83-88

1. Ciência da religião. 2. Ensino religioso escolar. 3. Diversidade religiosa. 4. Gestão administrativa. 5. Laicidade. - Tese. I. Erika Barros de Rodrigues. II. Faculdade Unida de Vitória, 2020. III. Título.

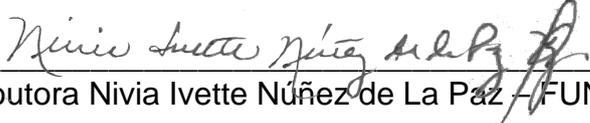
ERIKA BARROS DE RODRIGUES

A INCLUSÃO RELIGIOSA NA ESCOLA PÚBLICA E OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA (ES)

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 Graham Gerald McGeoch – UNIDA (presidente)


Doutor Julio Cezar de Paula Brotto – UNIDA


Doutora Nivia Ivette Nuñez de La Paz – FUNIBER

AGRADECIMENTOS

Este mestrado se constitui uma grande vitória para mim. Achei que não fosse conseguir continuar e muito menos concluir.

A Deus, por ter me guiado para um caminho de conquistas e sabedoria.

À minha mãe pelo dom da vida.

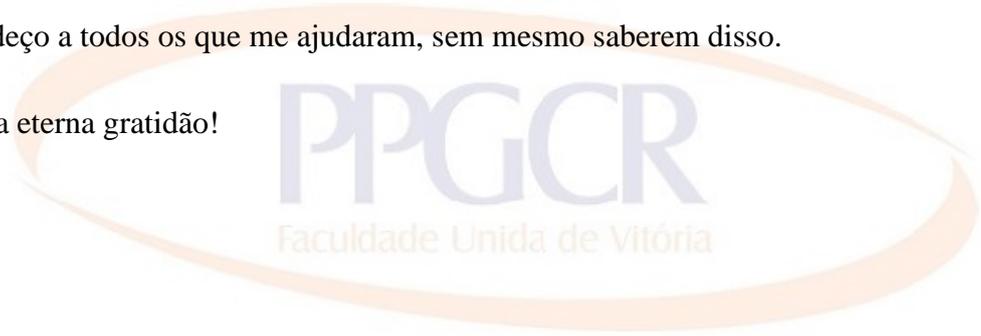
Ao meu marido, meu companheiro, parceiro da vida pela compreensão, amor e incentivo.

Ao professor e orientador Graham. Agradeço por me ouvir e ser tão compreensível durante um dos momentos mais difíceis da minha vida!

A toda direção, corpo docente e técnico-administrativo da Faculdade Unida.

Agradeço a todos os que me ajudaram, sem mesmo saberem disso.

Minha eterna gratidão!



PPGCR
Faculdade Unida de Vitória

DEDICATÓRIA

A Deus, por ter me dado de presente essa mãe maravilhosa, que soube me fazer forte, batalhadora e persistente para alcançar meus objetivos.



RESUMO

O presente estudo teve por objetivo geral identificar e analisar os desafios enfrentados pela gestão educacional para promover o Ensino Religioso nas escolas públicas do município de Vila Velha (ES). Justificando este estudo, entende-se que o momento social é de transformações intensas. Contudo, parece que a sociedade não está pronta para a aceitação de direitos que, por muito tempo, foram negados. O direito às manifestações religiosas, por exemplo, embora legitimado desde a Constituição Federal de 1988, ainda há resistência e preconceito em um dos países mais religiosos do mundo. O desenvolvimento deste estudo se baseou na importância de se abordar um tipo de preconceito presente no Brasil, por meio do qual cada vez mais registram-se queixas de preconceito e discriminação religiosa. A escola é agente formador e transformador. Nela chegam todas as manifestações de problemas sociais. Diante disso, faz-se necessário conhecê-los e entender suas dimensões para elaborar estratégias visando superar tais obstáculos. Afinal, é na escola que a religião precisa ser compreendida como ciência, necessidade e agente promotor de respeito e convívio. Assim, faz-se necessário investigar os motivos de preconceito, discriminação e da não democracia religiosa, ainda frequentes na escola pública. Em relação à metodologia adotada, os passos necessários envolveram: a) pesquisa exploratória e descritiva; b) pesquisa bibliográfica; c) pesquisa documental; d) pesquisa de campo; e) entrevista em profundidade. No que tange às religiões, este estudo adotou abordagem inter-religiosa, por considerar que, para a gestão escolar que pretenda respeitar a laicidade da Educação, torna-se importante promover o Ensino Religioso, visto ser fundamental a defesa do pluralismo religioso. Para a coleta de informações, optou-se por fazer entrevistas com professores/as e gestores/as de escolas municipais de Vila Velha (ES), em que são ministrados Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. As entrevistas foram feitas com três profissionais, sendo 1 gestor/a e 2 professores/as, os quais preferiram não se identificarem, nem às suas respectivas unidades de ensino – posto que relataram problemas ocorridos no interior das escolas, ao longo do ano de 2019, envolvendo questões relacionadas à intolerância religiosa e/ou dificuldades para fazer valer o princípio da laicidade do Estado, bem como para promover a inclusão religiosa.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Diversidade religiosa. Gestão administrativa. Laicidade.

ABSTRACT

This study aimed to identify and analyze the challenges faced by educational management to promote Religious Education in public schools in the municipality of Vila Velha (ES). Justifying this study, it is understood that the social moment is one of intense transformations. However, it seems that society is not ready for the acceptance of rights that, for a long time, have been denied. The right to religious manifestations, for example, although legitimized since the Federal Constitution of 1988, there is still resistance and prejudice in one of the most religious countries in the world. The development of this study was based on the importance of addressing a type of prejudice present in Brazil, through complaints of prejudice and religious discrimination being increasingly recorded. The school is a training and transforming agent. It contains all manifestations of social problems. Given this, it is necessary to know them and understand their dimensions to develop strategies to overcome such obstacles. After all, it is at school that religion needs to be understood as a science, a necessity and an agent that promotes respect and conviviality. Thus, it is necessary to investigate the reasons for prejudice, discrimination and religious non-democracy, which are still common in public schools. Regarding the methodology adopted, the necessary steps involved: a) exploratory and descriptive research; b) bibliographic research; c) documentary research; d) field research; e) in-depth interview. With regard to religions, this study adopted an interreligious approach, considering that, for school management that intends to respect the secularity of Education, it is important to promote Religious Education, since it is fundamental to defend religious pluralism. For the collection of information, we chose to do interviews with teachers and managers of municipal schools in Vila Velha (ES), in which Elementary Education I and Elementary Education II are taught. The interviews were conducted with three professionals, being 1 manager and 2 teachers, who preferred not to identify themselves, nor to their respective teaching units – since they reported problems that occurred inside schools, throughout 2019, involving issues related to religious intolerance and/or difficulties to enforce the principle of secularism of the State, as well as to promote religious inclusion.

Keywords: Religious Education – Religious diversity – Administrative management – Secularism.

LISTA DE SIGLAS

- ADIN – Ação Direta de Inconstitucionalidade.
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular.
- CF – Constituição Federal.
- CME – Conselho Municipal de Educação.
- CNE – Conselho Nacional de Educação.
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais.
- DUCH – Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases.
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- PAEBES – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo.
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.
- PCNER – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso.
- PES – Planejamento Estratégico da Secretaria.
- PGR – Procuradoria Geral da República.
- SEMED – Secretaria Municipal de Educação.
- STF – Supremo Tribunal Federal.
- UMEF – Unidade Municipais de Ensino Fundamental.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 GESTÃO ESCOLAR	15
1.1 Aspectos legais	15
1.2 Gestão democrática da escola pública	19
1.3 Mecanismos norteadores da gestão escolar	25
1.3.1 Projeto Político-Pedagógico	26
1.3.2 Conselho Escolar	33
2 INCLUSÃO RELIGIOSA.....	35
2.1 Considerações preliminares.....	35
2.2 Inclusão escolar no Brasil.....	39
2.3 Inclusão religiosa: algumas considerações	42
2.4 A realidade do município de Vila Velha (ES).....	55
3 PESQUISA DE CAMPO: A RELIGIÃO NA ESCOLA PÚBLICA	57
3.1 A rede pública de ensino e suas características	58
3.2 Análise dos dados coletados: os desafios da inclusão religiosa	60
3.2.1 Primeiro caso	60
3.2.2 Segundo caso	64
3.2.3 Terceiro caso	70
3.3 Sugestões e recomendações.....	77
CONCLUSÃO.....	80
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICES	89
ANEXOS	93

INTRODUÇÃO

Atualmente, uma das formas de se compreender o (não) funcionamento da sociedade é perceber e estar em um espaço escolar público. São muitos os conflitos em um cotidiano educacional e, especialmente a escola pública, tem sido o tempo/espaço de reflexo dos mais complexos e diversificados problemas sociais.

O Brasil se constitui país que registra diversos tipos e ocorrências de atitudes preconceituosas em relação a aspectos de raça, gênero, orientação sexual, classe social, religioso, entre outros. A educação e escolarização têm sofrido mudanças e tentam acompanhar as necessidades sociais. Um dos discursos que corroboram para esta afirmativa é o ideal da inclusão. Nesse sentido, o ato de incluir se refere à promoção da diversidade, o respeito às diferenças, além da comunhão entre todos.

No cotidiano escolar, nas políticas públicas e na formação dos profissionais da educação, o conceito de inclusão ainda é pensado no âmbito da educação especial, que é parte da educação regular, visando a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais mentais e/ou físicas. Contudo, de acordo com o dicionário da Língua Portuguesa, o ato de incluir significa: *1. Compreender. Abranger. 2. Conter em si. 3. Inserir, introduzir. 4. Incluir. 5. Estar incluído ou compreendido; fazer parte.*¹ Esse conceito não se limita a uma situação de deficiência ou necessidade física e/ou mental. A inclusão, portanto, deve ser para todas as pessoas, nas suas variadas formas de vida e de diversidade.

Ainda é restrito o pensamento sobre a inclusão relacionando-a com as diferenças que envolvem o comportamento (gênero, orientação sexual, religião...). Logo, parece ser muito mais fácil incluir um/a aluno/a surdo/a ou cadeirante do que aceitar a presença de um/a aluno/a vestido/a com roupas brancas devido à sua crença umbandista; ou mesmo ensinar que a saia estendida até os joelhos não compromete a beleza e feminilidade de uma aluna evangélica, por exemplo.

Nesse sentido, enquanto profissional da educação efetivada via concurso público, já há treze anos construindo uma carreira na rede pública de ensino, surge a necessidade e a oportunidade de pesquisar um dos problemas que muito me incomoda e que faz parte da rotina de diversas escolas, inclusive de todas as unidades de ensino pelas quais passei: a inclusão religiosa.

Vivenciando situações constantes foi possível perceber o preconceito religioso por

¹ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio século XXI escolar: o minidicionário da Língua Portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. p. 380.

parte de alunos/as, pais, professores/as, funcionários/as e comunidades, bem como a necessidade de compreender a origem e perpetuação da mentalidade preconceituosa e, ainda, as consequências que comprometem o papel da escola na transformação da sociedade. Sendo assim, pretende-se, com esta pesquisa, conhecer mais sobre esse problema que faz com que, em algum momento, a escola se veja envolvida como protagonista, reprodutora além de espaço/tempo de preconceito e discriminação religiosa. Então, faz-se necessário preciso falar de religião na escola nesses tempos em que o conceito de laicidade é mal compreendido pela maioria e confunde-se estado laico ou com estado ateu. Faz-se necessário, também, discutir o papel da escola diante das discriminações que envolvem a relação direta entre cor da pele, cultura e religiosidade, fazendo com que as religiões afrodescendentes fiquem ainda mais desfavorecidas no meio social.

As escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo.²

Pretendeu-se, com essa temática, desenvolver formações que contribuam com o papel da escola na necessária transformação para o avanço social. É preciso formar profissionais preparados para abordar, intervir e promover mudanças no comportamento preconceituoso e discriminatório em relação à inclusão religiosa. Para que isso seja possível, primeiro há de se investigar o problema, conhecer as suas origens, os motivos que o fortalecem e perpetuam, geração após geração, pois parece haver pouca mudança em tempos emergentes, os quais necessitam de uma mentalidade mais humana, inclusiva e verdadeiramente laica.

De modo geral, a produção de políticas públicas e outras movimentações pela inclusão (congressos, simpósios etc.) reforçam a busca pelos ideais de uma sociedade mais inclusiva, passando por uma escola que seja acessível a todos, envolvendo todas as formas de diferenças. As discussões acerca da inclusão ampliam-se para as diferenças nos aspectos físicos, mentais, alimentares, culturais, regionais e religiosos e, em cada um desses aspectos, existem as dificuldades específicas. Rampas e elevadores parecem ainda inacessíveis para promover a inclusão do cadeirante, ao mesmo tempo em que a mudança de mentalidade parece distante da necessidade de construir uma sociedade mais igualitária e humana. Essa

² MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. p. 63-64.

mudança é essencial para a promoção da inclusão religiosa, por exemplo.

Das adaptações arquitetônicas às mudanças de mentalidade, todos os desafios parecem difíceis diante da gestão educacional que, além disso, deve garantir a democracia na escola pública. Portanto, frente às inquietudes que nortearam essa pesquisa, a proposta desse estudo buscou responder à seguinte questão: quais são os desafios da gestão educacional para promover a inclusão religiosa na escola pública no município de Vila Velha (ES)?

De acordo com Sylvia Constant Vergara o problema de pesquisa se constitui uma dificuldade a qual deve ser explicada. Nesse sentido, enquanto profissional da educação que vivenciou inúmeras situações que envolvem o preconceito religioso, busca-se saber os motivos que tornam esse tipo de preconceito tão desafiador para se promover a inclusão religiosa, a democracia e o respeito ao princípio da laicidade e à diversidade.³

As realidades das escolas são únicas e, por isso mesmo, os motivos que desafiam a gestão educacional para promover a inclusão religiosa e combater o preconceito e a discriminação são muitos, variando de escola para escola. Nesse sentido, os limites da pesquisa se restringem ao município de Vila Velha (rede pública de ensino), sendo a mesma realizada junto a gestores/as e professores/as de escolas municipais de Vila Velha (ES), que oferecem Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, a cargo da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Frente ao exposto, o presente estudo teve por objetivo geral identificar e analisar os desafios enfrentados pela gestão educacional para promover a inclusão religiosa nas escolas públicas do município de Vila Velha (ES). Como objetivos específicos pretendeu-se também: a) explicar o que é gestão escolar e suas atribuições; b) descrever os aspectos legais que norteiam a gestão escolar; c) refletir sobre a importância da democracia na escola pública; d) analisar o processo de inclusão ao longo da História; e) refletir sobre a relação entre integração e inclusão; f) desenvolver pesquisa de campo junto à rede de ensino de Vila Velha (ES); g) analisar os principais desafios da gestão escolar para promover a inclusão religiosa.

Como justificativas para a realização do presente estudo, entende-se que o momento social é de transformações rápidas e intensas. Contudo, parece que a sociedade não está pronta para a aceitação de direitos que, por muito tempo, foram negados. O direito às manifestações religiosas, por exemplo, embora legitimado desde a Constituição Federal de 1988, ainda há resistência e preconceito em um dos países mais religiosos do mundo.

O desenvolvimento deste estudo se baseou na importância de se abordar um tipo de

³ VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 3. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000. p. 38.

preconceito muito presente na sociedade brasileira, por meio do qual cada vez mais registram-se queixas de situações de preconceito e discriminação: preconceito religioso. A escola é um agente formador e transformador. Nela, enquanto tempo e espaço, chegam todas as manifestações de problemas sociais. Diante disso, faz-se necessário conhecê-los e entender suas dimensões para, então, elaborar estratégias visando superar tais obstáculos.

Além disso, as contribuições desse estudo, embora direcionado à realidade do município de Vila Velha (ES), podem se estender a outras realidades. Sabe-se que o valor da religião na sociedade e no seu desenvolvimento é ímpar, pois a religiosidade muito contribui para o desenvolvimento humano. Afinal, é na escola que a religião precisa ser compreendida como ciência, como necessidade e como agente promotor de respeito e convívio. Assim, faz-se necessário investigar os motivos de preconceito e discriminação e da não democracia religiosa, ainda tão frequentes na escola pública que é um espaço de todos e deveria abraçar todas as formas de crenças, visto que o Brasil é um Estado laico, ou seja, todas as religiões convivem de maneira harmônica.

Em relação aos procedimentos metodológicos adotados para a presente dissertação de Mestrado cabe aqui ressaltar que, a realização deste estudo obedeceu a alguns passos necessários para que se alcançasse o objetivo geral, bem como responder ao problema de pesquisa. Para tanto, os passos necessários envolveram: a) pesquisa exploratória e descritiva; b) pesquisa bibliográfica; c) pesquisa documental; d) pesquisa de campo; e) entrevista em profundidade.

No que tange às religiões, o estudo aqui proposto adotou abordagem inter-religiosa, por considerar que, para uma gestão escolar que pretenda respeitar a laicidade da Educação, torna-se muito importante promover a inclusão religiosa, ainda que para isso tenha que levar em conta as minorias, visto ser fundamental a defesa do pluralismo religioso. Cabe ainda ressaltar que, metodologicamente, a pesquisa de campo se limita ao município de Vila Velha (ES). Inicialmente foi planejada, para essa fase do trabalho, uma pesquisa de campo fundamentada na aplicação de questionários junto aos/às professores/as e, também, junto aos/às responsáveis pelos alunos matriculados no Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.

Contudo, a ocorrência da pandemia, a qual colocou quase toda a população do planeta sob o risco de contrair o vírus denominado Covid-19, obrigou essa pesquisadora a optar por outro método para a coleta de informações que servissem aos propósitos iniciais desta pesquisa de campo. Assim, optou-se por fazer entrevistas em profundidade, com professores/as e gestores/as de escolas municipais de Vila Velha (ES), em que são ministrados

Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. As entrevistas foram feitas com 3 (três) profissionais, sendo 1 gestor/a e 2 professores/as, os quais, para evitar maiores quaisquer tipos de represálias, preferiram não se identificarem, nem às suas respectivas unidades de ensino – posto que relataram problemas ocorridos no interior das escolas, ao longo do ano de 2019, envolvendo questões relacionadas à inclusão e à intolerância religiosa e/ou dificuldades para fazer valer o princípio da laicidade do Estado, bem como para promover a inclusão religiosa.

Em relação à estruturação do presente estudo tem-se que, após esta breve introdução, em que foram expostas as diretrizes gerais do trabalho, apresenta-se o primeiro capítulo, que trata sobre a gestão escolar em caráter geral, serão abordados, de início, seus aspectos legais; depois, discute-se brevemente o que venha a ser o pluralismo aplicado ao cotidiano de uma escola pública; e, por último, comenta-se acerca do que sejam os principais documentos que visam nortear uma gestão escolar plural. No segundo capítulo passe-se a abordar algumas das principais questões inerentes à inclusão religiosa no ambiente escolar, debatendo os modelos mais conhecidos de Ensino Religioso, presentes ao longo da história dessa disciplina na educação brasileira. No terceiro capítulo, os resultados da pesquisa de campo, para que se conheça melhor a questão da inclusão religiosa na escola pública e os desafios da gestão escolar, no município de Vila Velha (ES). Por fim, na conclusão, apresenta-se uma visão geral do trabalho, bem como responde-se à questão-problema inicialmente levantada, avaliando-se também o alcance dos objetivos propostos.

1 GESTÃO ESCOLAR

Nesse primeiro capítulo, que trata sobre a gestão escolar em caráter geral, serão abordados, de início, seus aspectos legais; depois, discute-se brevemente o que venha a ser o pluralismo aplicado ao cotidiano de uma escola pública; e, por último, comenta-se acerca do que sejam os principais documentos que visam nortear uma gestão escolar plural.

1.1 Aspectos legais

Segundo o entendimento de Vitor Henrique Paro, atualmente está em curso no ensino público brasileiro um processo que desconstrói e busca a reconstrução de todos os campos que constituem a educação, norteados pelos ideais democráticos e, por conseguinte, de inclusão e diversificação. Em apenas duas décadas novos paradigmas políticos, culturais, pedagógicos, econômicos e administrativos estão transformando desde o arcabouço legal que rege a escola pública até as posturas comportamentais dos sujeitos que nela atuam interna e externamente.⁴ No entanto, cabe destacar as palavras de Paulo Fioravante Giareta e Lucineide Feitosa de França Bevilacqua, os quais afirmam que:

A discussão sobre a concepção de gestão participativa da escola pública, modelo de gestão formalizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela afirmação do conceito de gestão democrática da escola, não pode deixar de considerar os referidos alinhamentos e incidências históricas, que em termos práticos, confere à gestão da escola uma lógica linear aos moldes da racionalidade produtiva e lucrativa das demais organizações, sem a considerar como uma instituição social específica, centrada mais na promoção cultural que no controle.⁵

Na visão de Paro, a partir de 1964 o ensino público brasileiro recebeu, sucessivamente, os impactos: da revolução cultural ocorrida no mundo ocidental na década de 1960; da redemocratização do país nos anos 1980; do nascimento de uma nova dimensão da cidadania fundada na Constituição de 1988 e do avanço do capitalismo como ideologia hegemônica em escala global.⁶ De acordo com Fernando Luiz Abrucio, esses impactos, carregados de elementos conflitantes, determinaram uma configuração de forças e processos transformadores, contraditórios no universo outrora fechado, burocrático e avesso a mudanças da escola pública brasileira, delineado por um Estado que em sua formação e trajetória

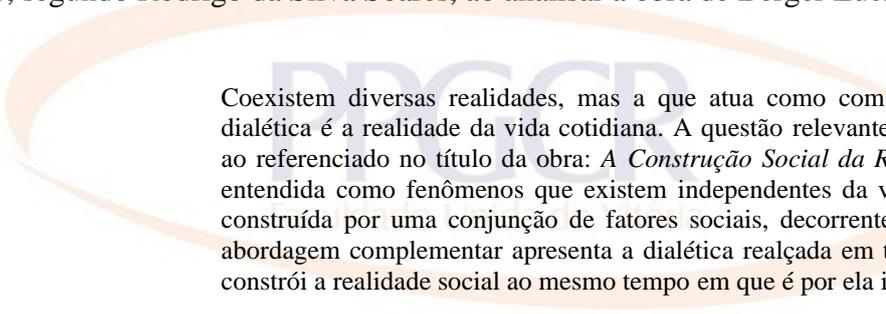
⁴ PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2001. p. 50.

⁵ GIARETA, Paulo Fioravante; BEVILACQUA, Lucineide Feitosa de França. *A gestão democrática na escola pública a partir do olhar do professor do Ensino Fundamental*. Cuiabá: UFMS, 2017. p. 1601.

⁶ PARO, 2001, p. 51.

reproduziu predominantemente a cultura patrimonialista e os interesses imediatos e de dominação das elites nacionais e das classes políticas que se apropriaram do aparelho estatal.⁷

De acordo com as explicações de Dinair Leal da Hora, as consequências desse perfil do Estado brasileiro sobre o ensino público estiveram presentes tanto na formulação das políticas públicas como no microcosmo das unidades escolares. Enquanto na esfera das políticas governamentais a educação esteve a serviço dos objetivos e necessidades momentâneas das elites, sendo relegada quase ao abandono na medida em que se formou a rede de ensino privado, na esfera da unidade escolar reproduziu-se um sistema de poder patrimonialista e autoritário, centralizado na figura do diretor nomeado por critério de afinidade e lealdade política, no qual a direção e o corpo docente, respeitados os princípios hierárquicos e as diretrizes superiores, apropriavam-se da escola como um espaço isolado da sociedade e não pertencente a esta, onde alunos/as, pais e mesmo funcionários/as com outras funções tinham a presença admitida apenas como sujeitos passivos e submissos.⁸ Isso se dá porque, segundo Rodrigo da Silva Soares, ao analisar a obra de Berger Luckmann, porque:



Coexistem diversas realidades, mas a que atua como com maior intensidade na dialética é a realidade da vida cotidiana. A questão relevante abordada diz respeito ao referenciado no título da obra: *A Construção Social da Realidade*. A realidade, entendida como fenômenos que existem independentes da vontade de cada um, é construída por uma conjunção de fatores sociais, decorrentes da ação humana. A abordagem complementar apresenta a dialética realçada em toda a obra: O homem constrói a realidade social ao mesmo tempo em que é por ela influenciado.⁹

Para Hora, especialmente a partir das duas últimas décadas, parece óbvio afirmar que o ensino público brasileiro está em crise. Nenhum outro termo parece mais adequado para sintetizar o quadro de dificuldades e incertezas que envolvem sua conjuntura, na qual convivem situações que se confrontam, como a exigência crescente de qualificação profissional dos/as educadores/as e o profundo achatamento salarial da categoria; demanda por vagas causada, entre outros fatores, pelo empobrecimento das classes médias, e a escassez crônica de recursos nos orçamentos públicos para investimentos que possibilitem o atendimento eficaz a tal demanda, e a tentativa de construção de cultura de coresponsabilidade, participação e solidariedade na comunidade escolar, em meio a sociedade que é permanentemente induzida a adotar os valores materialistas e individualistas necessários

⁷ ABRUCIO, Fernando Luiz. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. *Revista Brasileira de Administração Pública*, v. 1, n. especial, p. 77-87, 2007. p. 78.

⁸ HORA, Dinair Leal da. *Gestão democrática na escola: artes e ofícios na participação coletiva*. Campinas: Papyrus, 1994. p. 28.

⁹ SOARES, Rodrigo da Silva. A construção social da realidade. *Revista do Direito Público*, Londrina, v. 12, n. 2, p. 316-319, ago. 2017. p. 317.

para a prevalência da cultura do consumo que alimenta o capitalismo moderno. Neste aspecto, verifica-se o confronto entre a tentativa de florescimento da cidadania no país e o discurso onipresente da escalada global do capitalismo, que busca a difusão de nova forma de pensamento ideológico único.¹⁰

Não obstante, de acordo com Carlos Roberto Jamil Cury, o direito à educação precisa ser efetivado tanto pelo Estado na viabilização deste, quanto pelo gestor como agente público também responsável pela garantia do mesmo. Desse modo, o gestor precisa tomar para si a responsabilidade de concretizar as políticas que buscam assegurar os direitos à educação. A educação é direito do cidadão e dever do Estado, assim como de seus representantes, que possuem o papel de assegurar o direito à educação como forma de alcance da cidadania e de seu exercício consciente.¹¹ Daí porque, no entendimento de Fátima Bandeira Hartwig:

A escola pública laica não tem por objetivo colocar as crianças nos *trilhos*, de forma imutável. A pedagogia da escola laica vai contra uma passagem da Bíblia, que costuma ser muito repetida pelos adeptos da pedagogia autoritária: *ensina a criança no caminho que deve andar, e ainda quando for velho, não se desviará dele*. Essa máxima pode servir para os ensinamentos judaico-cristãos, porém não pode ser associada à educação, porque não se pode presumir que o que se ensinou hoje servirá amanhã, considerando que é preciso estar em constante busca pelo conhecimento.¹²

Como se vê, pelo trecho acima destacado, no que diz respeito a ensinar as crianças, os objetivos da escola pública não são exatamente os mesmos objetivos da educação religiosa advinda das igrejas. Ainda de acordo com Hora, a crise do ensino público brasileiro, no entanto, em seus aspectos específicos e naqueles que se reproduzem em suas fronteiras, ao mesmo tempo em que cria obstáculos, também fomenta a transformação, uma vez que traz em seu bojo elementos inovadores e renovadores. Vivencia-se, portanto, uma crise de natureza dinâmica, que se oferece como um campo aberto para o exercício da reflexão, da criatividade e do poder de superação do ser humano, enquanto indivíduo ou coletividade.¹³

No entanto, conforme o entendimento de Raimundo Márcio Mota de Castro, após a promulgação da Constituição Federal (CF) foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394/96),¹⁴ estabelecendo, em seu artigo 3º, inciso II, que

¹⁰ HORA, 1994, p. 29.

¹¹ CURY, Carlos Roberto Jamil. *O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 70.

¹² HARTWIG, Fátima Bandeira. *O respeito à laicidade da escola pública na perspectiva de gestão democrática*. Brasília: UnB, 2014. p. 23.

¹³ HORA, 1994, p. 34.

¹⁴ BRASIL. *Lei Federal n. 9.394/96 – Diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

o ensino será ministrado com liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.¹⁵ Com a vigência dessa lei foi aprovado seu substitutivo com a edição da Lei Federal n. 9.475/97,¹⁶ elevando o Ensino Religioso ao patamar de disciplina escolar e área do conhecimento integrante na formação básica. O Ensino Religioso – disciplina de matrícula facultativa – constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas do Ensino Fundamental, assegurado o respeito à liberdade e à diversidade cultural e religiosa do Brasil, conforme as explicações de Fabiana Maria Lobo da Silva:

A expressão da liberdade religiosa pelo ensino contempla tanto a liberdade do indivíduo e das confissões religiosas de ensinar as suas convicções, como a liberdade de receber Ensino Religioso de acordo com as convicções próprias. Por sua vez, a liberdade de receber Ensino Religioso pode se apresentar como: a) o direito dos pais, ou de quem os represente, de que seus filhos recebam educação religiosa: deriva do direito genérico dos pais de educar seus filhos e de escolher o tipo de educação que melhor atenda às suas convicções, sejam elas religiosas ou filosóficas, tal como reconhecido pelo art. 26, § 3.º, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH); e, b) o direito do indivíduo de receber educação religiosa conforme suas próprias convicções ou, se menor, de acordo com as convicções de seus pais ou responsáveis.¹⁷

Como se vê, pelo trecho acima destacado, não se trata apenas de oferecer educação religiosa; mas, sim, de oferecer uma educação religiosa conforme as próprias convicções dos/as alunos/as ou de acordo com as convicções de seus pais. Essa premissa reforça a necessidade de uma escola que seja laica. Segundo afirmam Sérgio Rogério Azevedo Junqueira e *outros*, coube ao Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER)¹⁸ a difícil tarefa de elaborar e divulgar o documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER).¹⁹ Tal documento não é de adoção obrigatória, ficando a cargo de cada rede educacional adotá-lo ou não.²⁰ Com isso, a disciplina Ensino Religioso brasileiro assumiu caráter laico, o que faz com que toda a gestão escolar dedique esforços no sentido de promover o pluralismo e a inclusão das demais religiões no conteúdo do Ensino Religioso, bem como a trabalhar no sentido de evitar toda e qualquer forma de

¹⁵ CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. *Tocar em frente as ensinhanças da dúvida: a busca da identidade do Ensino Religioso*. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2009. p. 50.

¹⁶ BRASIL. *Lei n. 9.475/97* – Dá nova redação ao artigo 33 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1997.

¹⁷ SILVA, Fabiana Maria Lobo da. Liberdade de religião e o Ensino Religioso nas escolas públicas de um estado laico: perspectiva jusfundamental. *Revista de Informação Legislativa*, v. 52, n. 206, p. 271-298, abr./jun. 2015. p. 272.

¹⁸ BRASIL. *Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – parâmetros curriculares nacionais: Ensino Religioso*. São Paulo: AM Edições, 1997.

¹⁹ FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*. São Paulo: Ave Maria, 2006.

²⁰ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira; HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. *Ensino religioso: aspecto legal e curricular*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 66.

discriminação ou exclusão. Para tanto, conforme Mangabeira Unger:

O primeiro obstáculo a ser superado é o tabu contra a crítica religiosa da religião. As origens deste tabu encontram-se na privatização da religião e no fim das guerras religiosas do início do período moderno. Porque este tabu é inaceitável por motivos religiosos: a recusa de deixar de lado o mundo público como um corolário da dialética entre a transcendência e a imanência segundo a tradição da crença religiosa que eu utilizo como ponto de partida para o exercício da radicalização.²¹

No entanto, conforme explica Célia Smarjassi, a questão do Ensino Religioso no Brasil é tão séria que, em agosto de 2010, a Procuradora Deborah Duprat, da Procuradoria Geral da República (PGR), propôs uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN), com pedido de medida cautelar, para que o Supremo Tribunal Federal (STF) realizasse a interpretação conforme a constituição do artigo 33, caput e parágrafos 1º e 2º da Lei Federal n. 9.394/1996, de modo a assentar que o Ensino Religioso em escolas públicas só possa ser de natureza não confessional, com a proibição de admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas.²²

Dessa forma, tendo sido aqui comentados alguns dos principais aspectos legais inerentes à gestão escolar, passa-se agora, no próximo item, a descrever o que venha a ser o pluralismo aplicado ao cotidiano de uma escola pública.

1.2 Gestão democrática da escola pública

Segundo explica João Luiz Gasparin, em uma escola pública, a gestão democrática se forma a partir da autonomia pedagógica, utilizando, para esse fim, o projeto político pedagógico, visando, com isso, defender os interesses dos corpos docentes e discentes, dentro do espaço escolar, trabalhando com a realidade social e cultural da comunidade, com o objetivo maior de promover a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.²³

Na visão de Janete Maria Lins Azevedo, a educação no Brasil se constituiu como um setor que se tornou alvo de políticas públicas, em estreita articulação com as características que moldaram o seu processo de modernização e desenvolvimento. Por meio de uma abordagem histórica, em que se destacam marcos da política educacional, procura-se demonstrar como o tratamento da questão educacional tem sido sempre condicionado pelos

²¹ UNGER, Mangabeira. O futuro da religião. *Revista Estudos Políticos*, v. 2, n. 3, p. 2-8, 2011. p. 6.

²² SMARJASSI, Célia. Ensino Religioso e a gestão educacional: uma análise a partir da ética complexa de Edgar Morin. *Revista Pistis Praxis*, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 497-519, mai./ago. 2014. p. 499.

²³ GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 17.

valores autoritários que presidem as relações sociais brasileiras e que se incrustaram na cultura brasileira desde os tempos coloniais.²⁴

De acordo com Maria Tereza Nildecoff, a educação brasileira experimentou uma democratização tardia. Criada e estruturada para servir à elite, chegou ao fim do século XX empunhando bandeiras há tempos superadas em países de tradição democrática. As influências liberais, que por aqui aportaram, adaptaram-se aos interesses de grupos, dando origem a uma forma especial de liberalismo calcado mais nesses agregados sociais que no povo. A cultura política autoritária predominou, intercalada por espasmos de democracia. Nesse quadro, a educação pública foi se desenvolvendo, administrada por um Estado provedor – falsamente apresentado ao povo como instituição superior.²⁵

Do mesmo modo, Ilma Passos Alencastro Veiga e Lúcia Maria Gonçalves de Resende afirmam que o projeto pedagógico da escola está hoje inserido num cenário marcado pela diversidade cultural e religiosa. Cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Não existem duas escolas iguais. Diante disso, a pluralidade de projetos pedagógicos faz parte da história da educação. Por isso, não deve existir padrão único que oriente a escola. Isso porque, não se entende a escola sem autonomia para estabelecer, executar e avaliar seu projeto, pois a autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico.²⁶

Assim sendo, entende-se que a gestão democrática da escola pública se constitui uma exigência de seu projeto político-pedagógico, o que pressupõe que também haja mudança de mentalidade de toda a comunidade escolar. Sobre isso, Laude Erandi Brandenburg também defende que:

Sair da superficialidade ao conhecer o diferente talvez seja, antes de mais nada, poder ter acesso ao processo no qual esse diferente foi construído. No caso do Ensino Religioso, significaria ter acesso àquilo que é fundante em cada experiência religiosa para compreender como ela se dá e que consequências traz à vida da pessoa. A partir do momento em que se tem clareza sobre a maneira como é produzida a experiência religiosa do outro/a é que se poderá dialogar e questionar a mesma a fim de caminhar para um respeito ao diferente. Essa postura será de alguém que realmente tem consciência do que está respeitando e por que é necessário respeitar.²⁷

²⁴ AZEVEDO, Janete Maria Lins. *O estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 50.

²⁵ NILDECOFF, Maria Tereza. *Uma escola para o povo*. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 25.

²⁶ VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 2008. p. 49.

²⁷ BRANDENBURG, Laude Erandi. O Ensino Religioso na escola pública estadual – o difícil exercício da diferença. *Revista Estudos Teológicos*, v. 45, n. 1, p. 78-98, 2005. p. 79.

Segundo afirmam Luiz Pereira e Maralice Mencarini Foracchi, as instituições escolares são constituídas por pessoas, estruturas e tecnologias, sem vislumbre de alterações de paradigma. As novas teorias e práticas de gestão provocarão transformações, e os gestores devem ter consciência de que técnicas e modelos ficam ultrapassados à medida que desaparecem as necessidades para as quais foram criados. Devem ter sempre em mente que as mudanças são a única ideia constante, que a transitoriedade é uma verdade que precisa estar presente nas políticas educacionais, e que a escola é uma organização de natureza mutante por excelência.²⁸ Assim sendo, não cabe a existência de uma escola pública que insista em se fazer meio de propagação de doutrinas religiosas.

Sendo assim, merecem destaque as palavras de Alice Happ Botler por mostrarem que a gestão escolar democrática e descentralizada, prevista na Carta Magna de 1988, ganhou legislação própria por meio da Lei Federal n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), cuja redação, pautada no princípio democrático do ensino público, descreve a escola como instituição autônoma formadora de corpo de entendimentos, estabelecidos através do consenso interno, gerado pela própria comunidade escolar, mediante a participação de diretores, pais, professores/as, funcionários/as e alunos/as, vinculando a construção social de novas realidades à cultura local.²⁹

Não obstante, conforme o entendimento de Katia Siqueira Freitas, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) prevê – no artigo 3, inciso VIII – que o ensino público será ministrado com base no princípio da gestão democrática, mediante a participação dos profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógica e, também, a participação das comunidades escolar e local, em conselhos escolares ou equivalente (art. 14, incisos I e II), assegurando, às escolas, progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira por parte dos sistemas de ensino (art. 15).³⁰

Pelo que explica Heloísa Luck, a gestão escolar é meio – e não fim em si mesmo – posto que seu objetivo final é a aprendizagem efetiva dos alunos/as, de modo que, no cotidiano da escola, desenvolvam competências que a sociedade demanda: pensar criativa e criticamente; analisar proposições diversas; expressar opiniões empregar cálculos na solução de problemas; ser capaz de tomar decisões e resolver conflitos; dentre outros saberes necessárias à prática de cidadania. Portanto, a gestão democrática da escola deve garantir que

²⁸ PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice Mencarini (Org.). *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004. p. 44.

²⁹ BOTLER, Alice Hap. Autonomia e ética na gestão escolar. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga-Portugal, v. 16, n. 1, p. 121-135, 2003. p. 121.

³⁰ FREITAS, Katia Siqueira. *Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar*. Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun. 2000. p. 47.

os/as alunos/as aprendam sobre o mundo e sobre si mesmos, adquirindo conhecimentos que lhes sejam úteis e aprendam a trabalhar com complexidades gradativas referentes à realidade social, econômica, política e científica, como condição para o exercício da cidadania responsável.³¹

Benno Sander destaca que, embora existam outras formas de se escolher os gestores escolares, no Brasil o que predomina na maioria dos municípios é a livre indicação dos diretores pelos poderes públicos, fundamentada na indicação feita pelo prefeito, que escolhe o diretor, o qual passa a exercer um cargo de confiança da administração pública. Historicamente, contudo, essa modalidade parece ter incorporado o clientelismo, na medida em que se distinguia a política do favoritismo e da marginalização das oposições. Geralmente também, este diretor não contava com o respaldo escolar.³²

O impacto disso, atualmente, é que a indicação de gestores acaba estando vinculada à necessidade de algum político (vereadores e prefeitos, geralmente) de agradarem seus eleitores ou de negociarem cargos, o que interfere diretamente na ideia de gestão democrática. Para a disciplina Ensino Religioso, especificamente, esse tipo de indicação também eleva o risco de serem escolhidos somente gestores que sigam a mesma crença religiosa daqueles que os indicam, afetando-se aqui não apenas a questão da laicidade do ensino, bem como o aspecto da competência administrativa.³³

Essa modalidade articulada ao conservadorismo político permitia a transformação das escolas em espaço de práticas autoritárias e barganhas políticas. E nessa trilha, do conservadorismo, que caminham aqueles que tentam fazer da disciplina Ensino Religioso uma voz em prol de determinadas doutrinas, como ocorreu, no caso brasileiro, em que durante muito tempo o catolicismo exerceu imensa influência sobre a disciplina Ensino Religioso. No entanto, conforme lembram Adriana Thomé e outros:

A formação religiosa numa determinada confissão não é função da escola nas sociedades plurais e democráticas. Nestas sociedades, a diversidade religiosa necessita estar presente no espaço escolar. Diante dessa necessidade, os ambientes escolares não confessionais, dentre eles os espaços escolares da rede pública, necessitam repensar suas identidades na sociedade, que é composta por diferentes estruturas, tais como: gênero, política, economia, religiosidade, entre outras.³⁴

³¹ LUCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Revista Em Aberto*, v. 1, n. 72, p. 11-34, jun. 2000. p. 12.

³² SANDER, Benno. *Gestão de educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 28.

³³ SANDER, 2005, p. 29.

³⁴ THOMÉ, Adriana; PAULA, A. D.; NIZER, C. R.; RIBAS, C. E. T. Educação, religião e diversidade religiosa no espaço escolar. *Revista ANPTECRE*, São Paulo, v. 5, p. 138-149, 2015. p. 138.

De acordo com João Prado Martins, os problemas educacionais e suas supostas causas têm uma relação direta com a escolha do gestor. Consta-se que a ação do gestor, frente às propostas educacionais, é de fundamental importância para a instituição escolar e que a história das instituições escolares é a história da própria educação brasileira, tendo os gestores atuação estratégica nessa construção histórica.³⁵ Nesse sentido, Junqueira assim se posiciona:

Os esforços de estruturar uma identidade para uma disciplina que, desde a origem, possui caráter muito mais político do que pedagógico, favorecem o debate. No entanto, a maioria dos educadores hoje compreende o Ensino Religioso como um componente do currículo, que, por isso mesmo, existe algo a ser pesquisado e ensinado por favorecer a formação do cidadão – Ensino Religioso direito de todo cidadão.³⁶

Como se vê, é reconhecida a importância do Ensino Religioso como disciplina que oferece valores fundamentais à formação do cidadão. Também nesse mesmo sentido, Brandenburg afirma que:

O Ensino Religioso é contextualizado na realidade cultural própria da escola, que é a pedagógica, e não a partir das confissões religiosas. O aspecto religioso da realidade brota para dentro da escola e é abordado por ela pedagogicamente. Isso quer dizer que paradigmas próprios surgem na escola, diferentes daqueles das confissões religiosas.³⁷

No entendimento de Paulo Roberto Padilha, a gestão democrática é atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Assim, requer métodos democráticos, de exercício da democracia. Ela também é aprendizado, demandando tempo, atenção e trabalho. Nesse processo podem-se distinguir dois momentos: o da concepção do projeto e o da institucionalização do projeto. Projetar significa arriscar-se e buscar nova estabilidade em função da promessa que cada projeto alcançará estado melhor do que o presente.³⁸

Tem-se, assim, que a gestão democrática é a forma de gerir a instituição de modo a permitir a participação, transparência e democracia. Na gestão democrática, a participação de

³⁵ MARTINS, José do Prado. *Gestão escolar: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação*. São Paulo: Atlas, 2001. p. 12.

³⁶ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 81-82.

³⁷ BRANDENBURG, Laude Erandi. *A interação pedagógica no Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal, 2004. p. 137.

³⁸ PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento educacional e organização do trabalho na escola: concepções do plano decenal de educação para todos*. São Paulo: FEUSP, 2006. p. 31.

cada sujeito é fundamental e o reconhecimento de suas ideias e contribuição deve ser independente do nível hierárquico. Na visão de Jacques Delors,³⁹ a educação tem especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário, mais humano e ético, e cabe à gestão escolar pensar em como incorporar esse conceito que se faz cada vez mais essencial para uma sociedade justa e igualitária.

Vale destacar a visão de Luiz Fernandes Dourado,⁴⁰ para o qual a gestão educacional margeada por fatores internos e externos à escola, a democratização dos processos de organização deve considerar as especificidades dos sistemas de ensino, para buscar a participação da sociedade civil organizada, especialmente o envolvimento de trabalhadores em educação, estudantes e pais. O bom gestor educacional, portanto, é também um líder político no âmbito do espaço escolar e das relações inerentes à prática educacional.

Para Nildecoff,⁴¹ a escola que todos desejam não deve ser uma utopia, mas uma realidade democrática e de qualidade, devidamente organizada para atender às características diferenciadas de crianças, jovens e adultos, com materiais e equipamentos suficientes. A proposta pedagógica deve valorizar a cultura do sucesso no ensino aprendizagem e na vida profissional, social e familiar de todos. Para implantar essa nova escola, é necessária uma gestão mais eficiente e moderna, e que novos papéis sejam atribuídos aos gestores para que o país cumpra o preceito constitucional de garantir toda a educação com qualidade e equidade.

Para Dourado et al.,⁴² a busca por melhor qualidade da educação requer medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas ações que revertam a baixa qualidade da aprendizagem, pressupondo identificar condicionantes da política de gestão, bem como refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual. Assim, o conceito de qualidade não pode se reduzir a rendimento escolar. A educação de qualidade se caracteriza por um conjunto de fatores inerentes às condições de vida dos/as alunos/as, ao contexto social, religioso, cultural e econômico e à escola – professores/as, diretores/as, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar. Daí porque Cristino Rocha adverte:

O Estado laico não deve agir como corte religiosa. Muitas escolas utilizam a fé e uma religião específica para domesticar as crianças, controlando a disciplina e

³⁹ DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez, MEC/UNESCO, 2001. p. 11-17.

⁴⁰ DOURADO, Luiz Fernandes. *O público e o privado na agenda educacional brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 44.

⁴¹ NILDECOFF, 2004, p. 27.

⁴² DOURADO, Luiz Fernandes et al. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília: INEP, 2007. p. 19.

trazendo *paz e silêncio* para as escolas. Professores fazem orações dentro das salas, lêem histórias bíblicas, ouvem e cantam cânticos cristãos e aprendem sobre determinada religião, ou seja, aprendem sobre a religião ao qual o professor é adepto.⁴³

Pelo exposto, torna-se evidente que para entender a gestão escolar e seus objetivos, é preciso dar atenção à educação e à escola. O que se põe como desafio para a compreensão da gestão escolar não é o como se administra, e sim o que é que se administra. Assim, somente por meio de concepção coerente de educação e de escola é que se poderá refletir sobre como se organizará e se realizará a gestão do processo educacional, garantindo o aspecto laico da educação pública. Para Martins,⁴⁴ a gestão escolar é mediadora dos interesses que se manifestam em relação à educação no âmbito da sociedade e da escola. Dessa forma, nota-se que poderá servir tanto à manutenção da ordem instalada quanto à transformação, como superação da sociedade de classes. Contudo, entende-se que, para que haja gestão escolar que priorize o ensino laico é preciso que o gestor conheça os modelos de Ensino Religioso que predominam no Brasil, conforme se passará agora a mostrar.

Frente ao exposto, tendo sido aqui descrito o que venha a ser o pluralismo religioso aplicado ao cotidiano de uma escola pública, passa-se agora, no próximo item, a apreciar os principais documentos que norteiam a gestão escolar democrática.

1.3 Mecanismos norteadores da gestão escolar

Segundo explica Raimunda Maria da Silva, a gestão democrática do ensino, como tantos preceitos constitucionais no Brasil, poderia tornar-se uma intenção irrealizada sem a correspondente preceituação dos meios necessários para a sua materialização nos distintos planos da educação e das suas relações com o mundo: o pedagógico, o político, o social, o organizacional, o religioso e o administrativo.⁴⁵

Ainda conforme Silva, a instrumentalização da gestão democrática ganhou corpo em experiências estaduais e municipais, sobretudo a partir da Constituição de 1988. Na LDB, promulgada em 1996, esse processo adquiriu novo impulso em seu caráter sistêmico e nacional. Ao incumbir os estabelecimentos de ensino de elaborar e executar a sua proposta

⁴³ ROCHA, Cristino. *Contribuição para a conferência distrital de educação: o estado laico*. Brasília: UnB, 2013. p. 40.

⁴⁴ MARTINS, 2001, p. 15.

⁴⁵ SILVA, Raimunda Maria. *Gestão democrática e o projeto político-pedagógico: estudo de caso em uma escola municipal de São Gonçalo dos Campos-BA*. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, Santa Maria, v. 4, n. 8, p. 17-28, jul./dez. 2015. p. 22.

pedagógica, respeitando-se as normas comuns e as do sistema de ensino, a lei sinaliza o caminho da autonomia escolar e projeta a construção da gestão democrática.⁴⁶

Neste sentido, Ernesto Fortes Mendonça entende que o desafio da escola é transformar-se em um espaço plural, capaz de planejar e executar projeto pedagógico próprio e eficaz, integrado tanto às aspirações de todos os agentes do universo escolar (alunos/as, pais/mães, responsáveis, educadores/as e demais profissionais) como às políticas públicas mais amplas das esferas governamentais, inclusive no que concerne à sua participação crítica na formulação de tais políticas.⁴⁷

1.3.1 *Projeto Político-Pedagógico*

O projeto político-pedagógico é o primeiro mecanismo que fundamenta a gestão democrática. Segundo Vitor Henrique Paro, o projeto político-pedagógico representa uma expressão de autonomia da escola, mas essa autonomia somente se realiza na medida em que encontra espaço para interagir no sistema de ensino ao qual pertence a escola, doando e recebendo elementos em suas relações com as políticas educacionais. Portanto, o processo de materialização da escola como unidade autônoma e democrática somente é possível se o sistema educacional ao redor oferece suporte para essa materialização, e o projeto político-pedagógico espelhará a coerência ou contradições desse universo.⁴⁸

Na visão de Veiga e Resende, o projeto político-pedagógico, elaborado com autonomia e coletivamente, é um instrumento que pode conferir à escola a capacidade de formar o/a aluno/a como pessoa e cidadão preparado para atuar em sociedade democrática, e não apenas para ser um futuro trabalhador.⁴⁹

Assim, para Paro, a ação da escola deve ser enfocada como um trabalho pedagógico, que pertence a todos que o concebem, executam e avaliam, e não como um processo de ensino-aprendizagem, que é o enfoque tradicional, no qual a escola e os/as professores/as são os/as detentores/as do conhecimento e os/as alunos/as são submetidos à transmissão desse conhecimento, com a exclusão daqueles que não se enquadram na estrutura hierárquica do processo ou não se mostram aptos para o cumprimento dos objetivos. Paro também procura aprofundar-se na real dimensão do trabalho pedagógico, explicitando que ele não se limita à

⁴⁶ SILVA, 2019, p. 7.

⁴⁷ MENDONÇA, Ernesto Fortes. *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas: UNICAMP, 2000. p. 300.

⁴⁸ PARO, 2001, 66.

⁴⁹ VEIGA; RESENDE, 2008, p. 8.

aula, que é considerada na sociedade capitalista como o produto do ensino.⁵⁰

Ainda conforme Paro, percebe-se com clareza a natureza pedagógica de todos os componentes e aspectos do universo escolar, uma vez que a diferença, ou transformação, entre o educando que ingressou e o que deixa esse universo resulta de experiência que transcende à sala de aula e ao próprio espaço físico da escola, estendendo-se às estruturas familiar e social. Obviamente, apenas a escola pluralista estará preparada para lidar com tal complexidade em sua integridade, uma vez que a escola autoritária restringe à aula e às relações professor/a e aluno/a e também direção e aluno/a a abordagem do/a educando/a, e o projeto político-pedagógico deve estar apto a incorporá-la buscando seu equacionamento.⁵¹

Conforme é observado por Veiga e Rezende, o projeto político-pedagógico emerge nesse contexto como um referencial para os demais.⁵² Com base nas reflexões e discussões da comunidade escolar, estabelece os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o perfil organizacional, as formas de implementação de procedimentos e de avaliação da escola, conferindo-lhe uma identidade própria, de acordo com a abordagem que se queira dar à formação de seus/suas alunos/as:

Ao nos referirmos ao projeto político-pedagógico fica claro que construí-lo, executá-lo e avaliá-lo é tarefa da escola. É necessário que se afirme que a discussão do projeto político-pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção da Educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado.⁵³

Veiga e Resende também enfatizam que todo projeto pedagógico é também projeto político, uma vez que resulta na formação do cidadão. A escola, como instituição social, reproduz no seu interior as determinações e contradições da sociedade, e como instituição pedagógica, processa essas determinações e contradições. A formação, ou transformação do educando, resulta desse processo:

Na dimensão pedagógica também reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo, pedagógico e político têm assim uma significação indissociável.⁵⁴

Pode-se afirmar, portanto, que o projeto político-pedagógico, ao estabelecer uma

⁵⁰ PARO, 2001, 68.

⁵¹ PARO, 2001, 69.

⁵² VEIGA; RESENDE, 2001, p. 9.

⁵³ VEIGA; RESENDE, 2001, p. 13.

⁵⁴ VEIGA; RESENDE, 2001, p. 13.

identidade e diretrizes para a escola, com base em uma construção coletiva dos sujeitos do universo escolar, confere a dimensão material ao princípio da gestão democrática do ensino. Com a sua implementação, a escola vivencia integralmente a sua natureza pedagógica, que é inerente a todas as suas atividades, e essa natureza pedagógica apropria-se de um caráter político transformador, emanado dos sujeitos do universo escolar, deixando de simplesmente reproduzir as determinações das classes dominantes.

O projeto político-pedagógico representa a apropriação pela escola da competência de projetar o que pretende realizar como estabelecimento de natureza pedagógica inserido em um contexto político e social, cujo produto – conforme afirma Paro – é a transformação do educando, ou seja, a diferença entre o educando que entra e o que sai do seu interior.⁵⁵

Veiga e Resende observam que o processo de apropriação pela escola da competência de projetar o que pretende realizar consiste na busca coletiva da construção permanente de nova organização escolar, entendendo-se organização, aqui, como o conjunto de estruturas, processos, funções, atividades e objetivos que a formam. O ponto de partida dessa busca, que lhe confere legitimidade, é justamente a sua construção coletiva, vivenciada por todos os membros da comunidade escolar; o seu marco referencial é a teoria pedagógica desenvolvida e a sua meta é a obtenção da qualidade em todo o trabalho vivenciado na escola.⁵⁶

Veiga e Resende ainda assinalam que a abordagem do projeto político-pedagógico se fundamenta nos mesmos princípios que devem nortear a escola pública, democrática e gratuita. Esses princípios são a igualdade, que consistem no oferecimento de condições para o acesso e a permanência na escola; a qualidade, que precisa ser assegurada a todos/a os/as alunos/as da escola pública, deixando de ser um privilégio das elites que frequentam a escola privada; a gestão democrática, instituída em suas dimensões pedagógica, administrativa e financeira; a liberdade, associada à idéia de autonomia da escola, e à valorização do magistério, no que concerne à formação, condições de trabalho e remuneração.⁵⁷

Para Veiga e Resende, a construção do projeto político-pedagógico deve partir da identificação dos elementos constitutivos da organização do trabalho nesse espaço, que são as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação.⁵⁸

O conhecimento das finalidades da escola, entendendo-se finalidades como as

⁵⁵ PARO, 2001, 71.

⁵⁶ VEIGA; RESENDE, 2001, p. 14.

⁵⁷ VEIGA; RESENDE, 2001, p. 15.

⁵⁸ VEIGA; RESENDE, 2001, p. 22.

intenções do trabalho pedagógico – dentre as quais a religião não se enquadra –, comporta a abordagem crítica e coletiva, por parte da direção, dos/as professores/as, funcionários/as, alunos/as, pais e mães, dos fundamentos, meios, objetivos e efeitos desse trabalho para a formação cultural, política, social, profissional e humanística do educando e a avaliação comparativa entre suas metas e as estabelecidas pela legislação em vigor e o sistema educacional ao qual está integrada.⁵⁹

Ainda conforme Veiga e Resende, o conhecimento do currículo escolar representa a apropriação crítica pelos sujeitos envolvidos na construção do projeto político-pedagógico e a expressão nesse projeto das dimensões ideológicas, sociais e técnico-científicas da organização curricular, para que o trabalho pedagógico da escola não seja um veículo da reprodução dos discursos dominantes em determinado período histórico, neste momento o discurso hegemônico capitalista.⁶⁰ Neste ponto, é importante ressaltar, conforme Veiga e Resende:

O currículo não é um instrumento neutro. O currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular. O currículo expressa uma cultura.⁶¹

Portanto, entende-se que a apropriação coletiva do conhecimento e da consciência crítica sobre o currículo são importantes para que os conhecimentos transmitidos na escola sejam elementos de transformação do educando, e não da sua conformação ideológica. De acordo com Marilena Chauí, a ideologia pode ser entendida como sendo o conjunto de ideias que visam afetar as percepções sensoriais do mundo externo, ou seja, que afetam a consciência social, legitimando o poder econômico da classe dominante, conferindo um aspecto de normalidade ao que, de fato, é luta de classe ou mesmo abismo social traduzido na má distribuição das oportunidades e dos direitos de fato.⁶²

O tempo escolar é outro elemento constitutivo da organização do trabalho pedagógico que, segundo o estudo de Veiga, precisa ser apropriado criticamente, para a sua abordagem no projeto político-pedagógico.⁶³ O tempo está relacionado não somente à duração dos períodos letivos, mas também à duração das aulas e de todo o trabalho pedagógico, que ao

⁵⁹ VEIGA; RESENDE, 2001, p. 25.

⁶⁰ VEIGA; RESENDE, 2001, p. 25.

⁶¹ VEIGA; RESENDE, 2001, p. 27.

⁶² CHAUI, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Ática, 2008. p. 12.

⁶³ VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 2014. p. 90.

ser fragmentado, compartimentado e controlado com rigidez reproduz princípios da divisão, da sistematização e da hierarquização do trabalho existentes na sociedade capitalista. É necessário que se preserve na escola o aproveitamento do tempo tanto para a transmissão continuada dos conhecimentos curriculares como para as atividades extra-curriculares, as reflexões e todas as vivências do trabalho pedagógico, inclusive o acompanhamento e a avaliação do próprio projeto político-pedagógico.⁶⁴

O processo de decisão também é elemento da organização do trabalho pedagógico que deve ser considerado para a concepção do projeto político-pedagógico. Historicamente centralizado, autoritário e hierárquico na escola pública, deve ser revisto com base em paradigmas da gestão democrática, buscando a descentralização do poder, redistribuição de atribuições e estímulo à participação de todos.⁶⁵

As relações de trabalho constituem outro elemento a ser abordado na construção do projeto político-pedagógico. Ainda conforme Veiga, há no âmbito da escola uma correlação de forças que deve ser enfocada em sua dimensão concreta pela coletividade, para que do reconhecimento dos conflitos de interesses e tensões existentes e da disposição para o diálogo sejam criadas condições para novas relações de trabalho, condizentes com uma gestão democrática e alicerçadas na participação coletiva, na solidariedade e na reciprocidade.⁶⁶

Outro elemento destacado por Veiga em sua análise é a necessidade da avaliação permanente e coletiva do próprio projeto político-pedagógico, buscando-se a apropriação da sua dinâmica através do exame descritivo e da problematização e compreensão da realidade escolar e da proposição de alternativas de ação para a sua transformação.⁶⁷

São também Veiga e Resende que relacionam características que concorrem para a concepção e a execução de um projeto político-pedagógico de qualidade. No que concerne à concepção ele deve favorecer a participação no processo decisório; o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que leve ao autoconhecimento das relações existentes na escola, incluindo seus conflitos e contradições; o estabelecimento de princípios baseados na autonomia, na solidariedade e na participação; a formulação de opções para o equacionamento de problemas específicos e a orientação para a formação do cidadão.⁶⁸

No que concerne à execução, a sua qualidade está evidenciada quando ele é consubstanciado na realidade da escola e na identificação integral de seus problemas; é

⁶⁴ VEIGA, 2014, p. 91.

⁶⁵ VEIGA, 2014, p. 91.

⁶⁶ VEIGA, 2014, p. 92.

⁶⁷ VEIGA, 2014, p. 94.

⁶⁸ VEIGA; RESENDE, 2001, p. 28.

exequível e prevê condições para o seu desenvolvimento e a sua avaliação; favorece a articulação de todos os sujeitos da comunidade escolar, e é construído permanentemente, enquanto produto e processo em interação.⁶⁹ Por sua vez, Mendonça observa que um projeto qualificado como pedagógico está direcionado para os objetivos finais da instituição – quais sejam, a formação de um cidadão consciente, capaz ajudar a construir um mundo melhor para todos –, mas assinala que ele deve considerar também os meios administrativos e financeiros indispensáveis para que tais objetivos sejam alcançados.⁷⁰ Ainda conforme suas palavras:

A capacidade de elaborar e executar com independência e apoio infra-estrutural do Estado um projeto pedagógico próprio se constitui um dos melhores indicadores da autonomia da escola e da democratização do sistema pois indica, ao mesmo tempo, a faculdade de a escola governar-se por si mesma e a habilidade político-administrativa do sistema reorganizar-se para concentrar energias no atendimento das necessidades da escola.⁷¹

Para Mendonça, os mecanismos de gestão democrática deságuam no processo de elaboração dos projetos pedagógicos, os quais determinam a construção da autonomia da escola. Essa construção, no entanto, requer acima de tudo a mobilização dos sujeitos da comunidade escolar em torno de seus processos e objetivos.⁷² Dessa forma, entende-se que a gestão democrática da escola está assentada no princípio da participação dos sujeitos do universo escolar, o qual adquiriram, na legislação, nos estudos teóricos e no cotidiano, a denominação de comunidade escolar. Ainda que à primeira vista pareça tomada por conceituação de contornos relativos, a comunidade escolar surge definida objetivamente na legislação e nos sistemas de ensino como o conjunto de indivíduos que compõem os segmentos que atuam na escola. Os/as alunos/as, os/as professores/as, os/as demais servidores/as da escola e os pais ou responsáveis são normalmente reconhecidos como os componentes de tais segmentos, mas alguns sistemas ampliam esse espectro, abrindo a possibilidade do reconhecimento também de representantes de associações e grupos comunitários, movimentos populares e até de instituições religiosas como participantes da comunidade escolar.⁷³

Esses segmentos da comunidade escolar organizam-se em instâncias setoriais, como as Associações de Pais e Mestres, os grêmios estudantis e os conselhos de classe, e em instâncias coletivas mais amplas, como os conselhos escolares. Todas essas organizações

⁶⁹ VEIGA; RESENDE, 2001, p. 29.

⁷⁰ MENDONÇA, 2000, p. 396.

⁷¹ MENDONÇA, 2000, p. 396-397.

⁷² MENDONÇA, 2000, p. 397.

⁷³ MENDONÇA, 2000, p. 398.

adquirem, ou deveriam adquirir, papéis específicos no cotidiano da escola, cabendo geralmente aos Conselhos Escolares o papel de maior abrangência institucional, inclusive no que concerne à participação no projeto político-pedagógico.⁷⁴

Daí a importância que foi conferida à forma de escolha dos dirigentes escolares na última década, a qual consumiu grande parte do debate sobre a democratização da gestão. A democratização da escolha dos diretores escolares, embora seja apenas parte da problemática do universo escolar, tornou-se um elemento primordial para a própria democratização do ensino, como princípio indispensável para a horizontalização do poder na escola. Hoje, embora o provimento do cargo de diretor por indicação ainda seja mantido em unidades federadas, há um avanço considerável do seu provimento por eleição e pelo processo misto que combina seleção prévia e eleição.⁷⁵

Nesse sentido, cabe destacar que as relações entre os sujeitos do universo escolar constituem uma das questões centrais de todos os processos históricos e em curso no ensino brasileiro, incluindo a construção da gestão democrática e os processos relacionados ao projeto político-pedagógico.

Por fim, afirma-se também que a participação é um princípio elementar tanto para a gestão democrática como para o projeto político-pedagógico, mas a sua materialização encontrou historicamente tanto obstáculos externos, impostos pelos sistemas de poder vigentes, como obstáculos internos, produzidos nas relações entre os sujeitos da comunidade escolar, tendo estes, em grande parte, origens na reprodução de fundamentos e objetivos do próprio sistema de poder vigente.

No entanto, no caso específico do município de Vila Velha (ES), a disciplina Ensino Religioso é pensada, como área de conhecimento, a partir da escola e não das crenças ou religiões e tem como objeto de estudo o fenômeno religioso. Tal disciplina oferece contribuição cultural e social de importante na formação do cidadão. Todavia, o seu conteúdo precisa estar alicerçado na pluralidade e na diversidade religiosa. Sua metodologia precisa estar fundamentada nos princípios da imparcialidade – ou seja, não tendendo a beneficiar ou mesmo reproduzir qualquer discurso religioso específico. Esse conteúdo está sempre em movimento pelas ações da história. Sendo assim, a disciplina Ensino Religioso é parte do processo da formação de um cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo.⁷⁶

⁷⁴ VEIGA; RESENDE, 2001, p. 30.

⁷⁵ VEIGA; RESENDE, 2001, p. 30.

⁷⁶ VEIGA; RESENDE, 2001, p. 30.

1.3.2 *Conselho Escolar*

O Conselho Escolar constitui o segundo mecanismo que fundamenta a gestão democrática. Trata-se do órgão consultivo, normativo e deliberativo em assuntos didáticos pedagógicos com o objetivo de avaliar o processo ensino-aprendizagem, propondo procedimentos adequados a cada caso. Em geral, a reunião do Conselho Escolar ocorre trimestralmente com a presença da equipe pedagógico-administrativa e professores/as que atuam em cada ano onde são registradas as decisões tomadas. Conforme explica Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben:

Ao se discutir o Conselho Escolar, discutem-se também as concepções de avaliação escolar presentes nas práticas dos professores e discutem-se também a cultura escolar e a cultura da escola que as vem produzindo. Assim, o Conselho Escolar deve ser pensado e organizado a partir de uma necessidade histórica, que se inicia com a orientação dos/as alunos/as quanto à continuidade dos estudos nos antigos cursos clássicos ou técnicos, conforme suas aptidões e as demandas do mercado.⁷⁷

Diante disso, entende-se que o Conselho Escolar tem por finalidade: a) estudar e interpretar os dados da aprendizagem na sua relação com o trabalho do/a professor/a na direção do processo ensino-aprendizagem, proposto pelo Plano Curricular; b) acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos/as alunos/as, bem como diagnosticar seus resultados; c) analisar os resultados da aprendizagem, contextualizando-os na seleção e organização dos conteúdos e no encaminhamento metodológico proposto e desenvolvido com a turma; d) utilizar procedimentos que assegurem a comparação com os parâmetros indicados pelos conteúdos e encaminhamento metodológico necessários de ensino.

Conforme essas *letras* acima mencionadas, em relação à disciplina Ensino Religioso, cabe também ao Conselho Escolar garantir que esta disciplina não esteja beneficiando ou mesmo reproduzindo o discurso de alguma religião em específico. De acordo com Beatriz Gomes Nadal:

O Conselho Escolar é uma instância avaliativa de natureza colegiada, instituída para que gestores, docentes, alunos e/ou famílias trabalhem coletivamente em torno dos resultados do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para a democratização das práticas educativas na medida em que permite aproximar concepções, percepções e posicionamentos dos diferentes sujeitos (em especial dos alunos e suas famílias). Como momento avaliativo, permite descortinar dificuldades e

⁷⁷ DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *Conselho de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola*. Campinas: Papirus, 2004. p. 69.

contradições e desenvolver uma visão mais abrangente, articulada e objetiva da realidade, com tomada reflexiva de decisões.⁷⁸

Conforme o entendimento de Daniela Karine Ramos, a importância do Conselho Escolar se justifica também por seu caráter fundamental, enquanto momento de desencadeamento da reflexão sobre a aprendizagem discente, considerando que é durante sua realização que a comunidade escolar deve verificar a relação entre a prática pedagógica da escola e seu projeto político-pedagógico, buscando estabelecer propostas para correção de rumos e desvios.⁷⁹

Conforme explicam Andrea Stefania Mascarello e Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha, o Conselho Escolar, responsável pelo processo coletivo de acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem, deve propiciar o debate permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem e orientar o processo de gestão do ensino. A legislação prevê que o mesmo será constituído por todos os professores da mesma classe ou série e contará com a participação de alunos de cada classe, independentemente de sua idade.⁸⁰

Aqui cabe ainda ressaltar que, em se tratando de Ensino Religioso, o Conselho Escolar também exerce a função de levar as queixas e sugestões da comunidade escolar, no que diz respeito às formas e às abordagens utilizadas no cotidiano dessa disciplina, de forma a respeitar os ideais de inclusão religiosa e, por conseguinte – ao evitar os métodos que se assemelhem ao proselitismo religioso –, propiciar a diversidade do ensino que preserve o caráter laico da escola pública.⁸¹

Como se vê, o Conselho Escolar confere maior grau de democracia à gestão escolar, posto que possibilita a participação de todos no processo avaliativo da instituição de ensino, permitindo, também, que os integrantes levem suas propostas de melhoria. Sendo assim, tendo sido aqui debatidos alguns dos principais aspectos da gestão escolar de caráter democrático, passa-se agora, no próximo capítulo, a abordar as questões da inclusão religiosa no ambiente escolar, considerando os modelos mais conhecidos de Ensino Religioso, presentes ao longo da história dessa disciplina na educação brasileira.

⁷⁸ NADAL, Beatriz Gomes. O conselho de classe no âmbito da gestão democrática do trabalho pedagógico. Campinas: UNICAMP, 2012. p. 2.

⁷⁹ RAMOS, Daniela Karine (Org.). *Conselho escolar e gestão democrática: contribuições de uma formação para a cidadania*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2014. p. 13.

⁸⁰ MASCARELLO, Andrea Stefania; CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. Conselhos de classe como instâncias complementares de avaliação e participação na escola. *Educere et Educare – Revista de Educação*, UNIOESTE, Cascavel, v. 9, n. especial, p. 515-525, jul./dez. 2014. p. 516.

⁸¹ DALBEN, 2004, p. 75.

2 INCLUSÃO RELIGIOSA

Neste segundo capítulo passe-se a abordar algumas das principais questões inerentes à inclusão religiosa no ambiente escolar, debatendo os modelos mais conhecidos de Ensino Religioso, presentes ao longo da história dessa disciplina na educação brasileira.

2.1 Considerações preliminares

Para Ferreira *e outros*, em se tratando de educação inclusiva tem-se que o compromisso com a educação de todos e de cada um se expressa pela definição de políticas, planos e ações, que propiciem oportunidades educacionais para todos.⁸² Assim, Ferreira *e outros* também afirma que, já de início, cabe destacar que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a educação abrange processos formativos que ocorrem em diversos contextos: na vida: familiar, no convívio social, no trabalho, nas instituições escolares, movimentos sociais e manifestações culturais, portanto, a educação sistematizada e de qualidade se constitui direito de todos, constituindo-se dever do Estado de garantir as condições favoráveis de acesso, permanência e sucesso durante a escolarização. Trata-se, assim, de assegurar diferentes oportunidades de acesso ao currículo, para atender às peculiaridades de cada aluno.⁸³

Para Rita de Biaggio, a educação inclusiva é um movimento mundial fundamentado nos princípios dos direitos humanos e da cidadania, tendo por objetivo eliminar a discriminação e a exclusão, para garantir o direito à igualdade de oportunidades e à diferença, transformando os sistemas de ensino, de modo a propiciar a participação de todos os alunos, com foco específico nos que são vulneráveis à intolerância, à marginalização e, claro, a exclusão.⁸⁴ Não por acaso, o cotidiano atual revela dias de forte intolerância religiosa, denunciada constantemente pela mídia. Nas principais cidades do país, manifestações de fé distintas da doutrina cristã, especialmente as de origem africana, têm sofrido agressões cada vez maiores, o que parecer ser indício que a sociedade brasileira caminha para tempos de

⁸² FERREIRA, Gesilaine Mucio; GODOY, Gislaine Aparecida Valadares; MOREIRA, Jani Alves da Silva; VOLSI, Maria Eunice França. *Trabalho docente e educação especial inclusiva no Brasil: interfaces com a reestruturação do capitalismo a partir do final do Século XX*. Curitiba: PUC-PR, 2013. p. 208.

⁸³ FERREIRA; GODOY; MOREIRA; VOLSI, 2013, p. 208.

⁸⁴ BIAGGIO, Rita de. A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 29-29, março de 2017. p. 24.

perigoso extremismo religioso.⁸⁵

Recorrendo-se às alegações apresentadas por Norberto Bobbio, tem-se que a ideia de tolerância nasceu e se desenvolveu por força das controvérsias religiosas. Vale lembrar, as diversas formas de intolerância foram motivos de guerras que perduraram por séculos. O termo foi entendido na tradição Católica, como também por filósofos laicos em sentido limitativo como *aceitação* de um erro. Ao passo que o respeito é dirigido àquilo que se considera um bem e o comportamento adequado frente ao outro.⁸⁶ Assim, a tolerância é exercida perante aquilo que se considera um mal, mas que por razões de prudência se suporta. Contudo, cabe aqui destacar as observações de João Décio Passos, o qual assim se pronuncia:

O modelo estabelecido para o Ensino Religioso, visando à cosmovisão unirreligiosa, sustentado pela aliança entre a Igreja Católica e o Estado, com conteúdos que conduzissem a adesão a uma comunidade religiosa, por meio da transmissão doutrinária e a manutenção ou sustentação de confissões religiosas, garantia a definição e formação do corpo docente, com riscos de proselitismo e intolerância.⁸⁷

Contudo, Antônio Cury chama atenção para o que representa a disciplina Ensino Religioso como componente curricular nas escolas públicas brasileiras. Por trás dele se oculta a dialética entre secularização e laicidade no interior de contextos históricos e culturais.⁸⁸ A laicidade reúne, de forma indissociável, a liberdade de consciência, fundamentada sobre a autonomia individual, ao princípio de igualdade entre os homens. Na opinião de Marília de Franceschi Neto Domingos, trata-se da garantia de liberdade de pensamento do homem-cidadão dentro de uma comunidade política, a garantia da liberdade de espírito e da liberdade para todos os seres humanos.⁸⁹

No entanto, como fazer com que a disciplina Ensino Religioso se desenvolva de modo a manter-se alheia às disputas de poder que ocorrem na escola e, muito especialmente, entre as diversas tendências religiosas, respeitando o pluralismo e a diversidade cultural? No entendimento de Passos isso é possível:

Para que se permita a valorização do pluralismo e da diversidade cultural presentes na sociedade brasileira, favorecendo a compreensão das formas que exprimem a diversidade religiosa presente na realidade, faz-se necessário proporcionar o

⁸⁵ SANTOS, Ivanir dos; NASCIMENTO, Maria das Graças O.; CAVALCANTI, Juliana; GINO, Mariana, ALMEIDA, Vitor. *Intolerância religiosa no Brasil: relatório e balanço*. Rio de Janeiro: CEAP, 2016. p. 23.

⁸⁶ BOBBIO, Norberto. *Elogio da serenidade e outros escritos morais*. São Paulo: UNESP, 2002. p. 149-150.

⁸⁷ PASSOS, João Décio. *Ensino religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 56-59.

⁸⁸ CURY, Antônio. *Organização e métodos*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2000. p. 38.

⁸⁹ DOMINGOS, Marília de Franceschi Neto. Ensino religioso e estado laico: uma lição de tolerância. *Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 45-70, setembro de 2009. p. 45. Disponível em: <www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_domingos.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do/a educando/a; assim como subsidiar o/a educando/a na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informado; analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais; facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas; refletir o sentido da atitude moral como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano; possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável.⁹⁰

No Brasil, a disciplina Ensino Religioso, aceita como parte dos currículos das escolas oficiais do ensino fundamental, na medida em que envolve a questão da laicidade do Estado, a secularização da cultura, a realidade socioantropológica dos múltiplos credos e a face existencial de cada indivíduo, torna-se questão de alta complexidade e de profundo teor polêmico.⁹¹ Após séculos, a religião tem apresentado este paradoxo que, por um lado ajuda pessoas a viverem melhor; por outro, é inegável que é usada para excluir e dividir grupos.⁹² A existência de polêmicas em torno da intolerância religiosa tem sido motivo de sofrimentos e guerras. Cabe aqui mencionar o entendimento de Bastos, Dreutz e Tambara, que afirmam que na religião existe o grupo que detém o domínio. Tal grupo precisa do poder de persuasão hegemônico, ou das instituições civis que formam a opinião pública, para criar o consenso necessário às suas investidas políticas. O Estado obtém e exige consenso, mas também reproduz tal consenso. Isso é feito através da sociedade civil, que representa o aparelho de criação de consenso, enquanto a sociedade política detém o poder de coerção.⁹³

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Stefano Martelli entende que, em relação à modernidade, a crítica é feita em nome do direito do homem e do bem da humanidade. A questão deixa de ser apenas religiosa, passando para o campo da ética. A mesma estratégia pode ser observada na proposta para a disciplina Ensino Religioso na escola pública, porque abriu-se o leque para as demais tradições, de forma que não possa ser questionada quanto ao caráter proselitista, para que assim possa ser partilhada por todos na sociedade.⁹⁴ Com isso, todos os grupos religiosos são beneficiados e diferentes denominações religiosas, de concepções distintas, uniram-se para defender a disciplina Ensino Religioso nas escolas públicas. Porém, ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais para a disciplina Ensino

⁹⁰ PASSOS, 2007, p. 64-65.

⁹¹ CURY, 1993, p. 20-37.

⁹² CURY, 1993, p. 20-37.

⁹³ BASTOS, Maria Helena Câmara; KREUTZ, Lúcio; TAMBARA, Elomar (Orgs.). *Histórias e memórias da educação do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Seiva Publicações, 2002. p. 63.

⁹⁴ MARTELLI, Stefano. *A religião na sociedade pós-moderna: entre a secularização e a dessecularização*. São Paulo: Paulinas, 1995. p. 454.

Religioso (PCNER), Amaral ressalta a estratégia utilizada pelos organizadores do documento ao substituírem o conceito tradicional do termo *religião*, *religar* a Deus, para o sentido de releitura do fenômeno religioso, tendo como substrato as Ciências das Religiões, como filosofia, história, sociologia e antropologia da religião. Essa estratégia objetivou a passagem do âmbito religioso para o âmbito secular.⁹⁵

Logo após a aprovação da Lei Federal n. 9.475/1997, que alterou o artigo 33 da LDB, ocorreu a publicação dos PCNER.⁹⁶ É necessário, porém, destacar o fato de que, diferente das demais áreas do Ensino Fundamental, a disciplina Ensino Religioso não teve seus parâmetros elaborados por comissão instituída pelo Ministério da Educação (MEC), mas por entidade civil composta por professores/as cristãos/ãs. De acordo com Miguel Gonzáles Arroyo, ao partir do pressuposto de que a disciplina Ensino Religioso é parte da formação do ser humano como cidadão, seu ordenamento deve contemplar todos os aspectos. Por isso, a definição dos conteúdos para a disciplina Ensino Religioso constitui o ponto polêmico da implantação desse ensino.⁹⁷ Ocorre que – mesmo agregando outras tradições religiosas – as entidades civis que se ocupam da elaboração dos conteúdos da disciplina Ensino Religioso são constituídas por representantes cristãos. Ainda segundo Arroyo, tem-se que a organização de currículo que promova a educação básica plena requer habilidade para não privilegiar a tradição religiosa em detrimento de outras.⁹⁸ Este é um dos aspectos mais destacados nas discussões sobre a disciplina Ensino Religioso.

Em relação a isso, Adecir Pozzer e José María Hernández Díaz afirmam que, para a docência na disciplina Ensino Religioso, tratando ética e cientificamente juntamente com o conhecimento das religiões, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de licenciatura em Ciências da Religião (Portaria n. 1.403/2018), a qual prevê formação que contemple a diversidade do fenômeno religioso, em face das narrativas, práticas, manifestações, princípios e valores, a partir de pressupostos como o reconhecimento, o diálogo intercultural e a cidadania crítica. Tal formação docente fortalece a proposta do Ensino Religioso constante na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), valorizando o estudo das diversas religiões, de modo científico e respeitoso.⁹⁹

⁹⁵ AMARAL, Tânia Conceição Iglésias. Análise dos parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras. Maringá: UEM, 2003. p. 69.

⁹⁶ AMARAL, 2003, p. 70.

⁹⁷ ARROYO, Miguel Gonzáles. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores – seus direitos e o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, 2008. p. 38.

⁹⁸ ARROYO, 2008, p. 39.

⁹⁹ POZZER, Adecir; DÍAZ, José María Hernández. Ensino Religioso no currículo escolar de Espanha e Brasil: desafios e caminhos interculturais. *Revista Pedagógica*, v. 21, p. 154-173, 2019. p. 166.

Ainda de acordo com Pozzer e Díaz tem-se que, de forma simultânea a esse percurso da Disciplina Ensino Religioso, a Santa Sé firmou uma Concordata com o Governo brasileiro, em 2008, aprovada pelo Decreto Legislativo n. 698/2009 e promulgado via Decreto n. 7.107/2010, prevendo que a Disciplina Ensino Religioso atendesse à confessionalidade de cada aluno/a. Pelo prisma curricular e organizacional da escola e dos sistemas de ensino, isso é impossível de ser atendido, por conta da diversidade religiosa que há no Brasil. No entanto, o Supremo Tribunal Federal (STF) procedeu com o julgamento em 2017, considerando que, pelo ângulo jurídico, o art. 11 do Acordo – que prevê a oferta do Ensino Religioso católico e de outras confissões religiosas – não fere o princípio da laicidade. Assim, tem-se agora um entendimento jurídico que entra em conflito com a legislação educacional, ao desconsiderar a dimensão pedagógica e curricular construída nas últimas décadas.¹⁰⁰

Com isso, o Ensino Religioso teria como conteúdo programático a exposição das doutrinas, práticas, história e dimensões sociais das diferentes religiões, incluindo posições não-religiosas, sem qualquer tomada de partido por parte dos/as professores/as, *devendo ser ministrada por professores/as regulares da rede pública de ensino, e não por pessoas vinculadas às igrejas ou confissões religiosas* (STF, 2017, p. 9).¹⁰¹

Frente ao exposto, e tendo sido apresentado aqui um debate inicial acerca da inclusão escolar, passe-se agora – no próximo subitem – a descrever como a inclusão escolar ocorre no Brasil, especificamente no que tange ao aspecto religioso.

2.2 Inclusão escolar no Brasil

No Brasil, as questões relativas à exclusão, ao preconceito e à discriminação não raramente caminham juntas. Dentro dessas desigualdades surgem diferenças resultando em processos complexos e presentes no cotidiano, nos diferentes espaços sociais. Caracteriza-se por uma pluralidade cultural resultante de um processo histórico. Segundo o entendimento de Vera Maria Candau, as inter-relações sociais no decorrer dos anos favoreceram a construção de um país miscigenado com diferenças se acentuando cada vez mais, levando a formação de uma hierarquia de classes caracterizada pelo prestígio social de uns e a marginalização e a exclusão social de outros.¹⁰²

¹⁰⁰ POZZER; DÍAZ, 2019, p. 167.

¹⁰¹ SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Acórdão da Ação Direta de Inconstitucionalidade 4439. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/downloadpeca.asp?id=314650271&ext=.pdf>>. Acesso em 12 dez. 2019.

¹⁰² CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2000. p. 115.

Nos dias atuais, em que o extremismo parecer ter ganho maior força, tem se mostrado muito nítidas as formas como as circunstâncias do passado influenciam – no mundo de hoje – colocando, frente à vivência das instituições educacionais, certos fatores presentes como o preconceito. No momento atual é possível constatar que mudaram as formas, as linguagens e algumas práticas sociais frente às questões relacionadas à discriminação e intolerância religiosa. Porém, a situação de desvantagem mede-se pelas disparidades multidimensionais de que, são vítimas e que se atualizam através do encobrimento e da dissimulação, de como alguns interpretam a sua própria fé.¹⁰³ Tudo isso se dá especialmente porque se verifica forte estreitamente entre as instituições religiosas e as instituições políticas, o que contribuiu consideravelmente para agravar o quadro de intolerância.

A intolerância religiosa é um conjunto de ideologias e atitudes ofensivas a diferentes crenças e religiões. Em casos extremos esse tipo de intolerância se toma uma perseguição. Sendo definida como um crime de ódio que fere a liberdade e a dignidade humana, a perseguição religiosa é de extrema gravidade e costuma ser caracterizada pela ofensa, discriminação e até mesmo atos que atentam à vida de um determinado grupo que tem em comum certas crenças. As liberdades de expressão e de culto são asseguradas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e pela Constituição Federal (CF). A religião e a crença de um ser humano não devem constituir barreiras a fraternais e melhores relações humanas. Todos devem ser respeitados e tratados de maneira igual perante a lei, independente da orientação religiosa.¹⁰⁴

O Brasil é um país de Estado Laico, isso significa que não há uma religião oficial brasileira e que o Estado se mantém neutro e imparcial às diferentes religiões.¹⁰⁵ Desta forma, há uma separação entre Estado e Igreja; o que, teoricamente, assegura uma governabilidade imune à influência de dogmas religiosos. Além de separar governo de religião, a Constituição Federal também garante o tratamento igualitário a todos os seres humanos, quaisquer que sejam suas crenças. Dessa maneira a liberdade religiosa está protegida e não deve, de forma

¹⁰³ CANDAU, 2000, p. 116.

¹⁰⁴ CANDAU, 2000, p. 117.

¹⁰⁵ Segundo Roseli Fishmann, no Estado laico os seres humanos tomam-se uns aos outros em sua condição humana, como necessitados de agir em conjunto, para construir a igualdade, não havendo o apelo ao sobrenatural ou àquele *absoluto transcendente*, crível, se assim se desejar, mas inapreensível ao meramente humano. Assim, o caráter laico do Estado, que lhe permite separar-se e distinguir-se das religiões, oferece à esfera pública e à ordem social a possibilidade de convivência da diversidade e da pluralidade humana. Permite, também, a cada um dos seus, individualmente, a perspectiva da escolha de ser ou não crente, de associar-se ou não a uma ou outra instituição religiosa. Cf. FISHMANN, Roseli. *Estado laico, educação, tolerância e cidadania para uma análise da concordata Brasil-Santa Sé*. São Paulo: Factash Editora, 2012. p. 15.

alguma, ser desrespeitada.¹⁰⁶

É importante salientar que a crítica religiosa não é igual à intolerância religiosa. Os direitos de criticar dogmas e encaminhamentos de uma religião são assegurados pelas liberdades de opinião e expressão. Todavia, isso deve ser feito de forma que não haja desrespeito e ódio ao grupo religioso a que é direcionada a crítica. Como há muita influência religiosa na vida político-social brasileira as críticas às religiões são comuns. Essas críticas são essenciais ao exercício de debate democrático e devem ser respeitadas em seus devidos termos.¹⁰⁷ A falta de crença também não deve constituir motivo para discriminação ou ódio. Um crime causado por tal motivo representa agressão às liberdades de expressão e opinião e, assim sendo, deve ser denunciado da mesma maneira que todo crime de ódio.¹⁰⁸ Edson Borges e outros afirmam que o cotidiano escolar é palco de diferentes revelações sociais e reflete a diversidade cultural presente na sociedade. Assim, diferentes visões do mundo, estilos de vida crenças, costumes, cores, etnias, e todos os aspectos que compõe a cultura frequentam diariamente as salas de aula.¹⁰⁹

A instituição escolar representa um microuniverso social que se caracteriza pela diversidade social e cultural, e por muitas vezes reproduzir padrões de conduta que permeiam as relações sociais fora da escola e esta deve estar preparada para buscar mecanismos capazes de enfrentar essa diversidade. A escola é responsável pelo processo de socialização infantil no qual se estabelecem relações, com crianças de diferentes núcleos familiares. Esse contato diversificado poderá fazer da escola o primeiro espaço de vivência das tensões.

A relação estabelecida entre crianças numa sala de aula pode acontecer de modo tenso, ou seja, segregando, excluindo, possibilitando que uma criança adote em alguns momentos uma postura introvertida, por medo de ser rejeitada ou ridicularizada pelo grupo social. Essas mensagens ideológicas tomam uma dimensão mais agravante ao se pensar em quem são seus receptores. São crianças em processo de desenvolvimento emocional cognitivo e social que podem incorporar mais facilmente as mensagens com conteúdos discriminatórios que permeiam as relações sociais aos quais passam a atender aos interesses da ideologia dominante, que objetiva consolidar a suposta inferioridade de determinados grupos.¹¹⁰

Desta forma compreende-se que a escola tanto pode ser um espaço de disseminação

¹⁰⁶ CANDAU, 2000, p. 117.

¹⁰⁷ CANDAU, 2000, p. 118.

¹⁰⁸ CANDAU, 2000, p. 118.

¹⁰⁹ BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto; DADESK, Jacques. *Racismo, preconceito e intolerância*. São Paulo: Atual, 2002. p. 49.

¹¹⁰ CHAUI, Marilena. *Senso comum e transparência*. São Paulo, 1997. p. 40.

quanto um meio eficaz de prevenção e diminuição do preconceito. Marilena Chauí afirma que os/as educadores/as devem estar preparados para enfrentar o problema, elaborando a partir da realidade social de seus alunos caminhos a serem percorridos.¹¹¹ Esse trabalho deve ser feito de acordo com a realidade de cada instituição escolar, via campanhas nos meios de comunicação, abrindo espaços sociais para recorrer os direitos de cada um, divulgando casos e situações, informando sobre o assunto, promovendo o diálogo entre professores/as e alunos/as em sala de aula, através de um diálogo que se revele respeitoso, justo e solidário para como o próximo.

Muitas vezes a intolerância e a perseguição religiosa acontecem no ambiente escolar. Os professores e alunos devem respeitar-se independente de crenças e de costumes religiosos. A disciplina Ensino Religioso não deve ensinar apenas uma religião, mas todas as relações que envolvem as noções de Sagrado. Assumir a postura de professor educador de Ensino Religioso é desafiador e requer muita paciência, ética e discernimento para não se faça uso de uma metodologia desagregadora favorecendo determinada crença ou religião na sala de aula, quando se tem que respeitar a liberdade religiosa dos alunos, pelo que se sabe, é bastante diversificada.

Dessa forma, torna-se imprescindível mencionar que, a disciplina Ensino Religioso não deve tentar converter os alunos a uma determinada crença. Sendo assim, tendo sido abordada a questão da inclusão escolar no Brasil, especificamente no caso das escolhas religiosas, passa agora – no próximo subitem – a expor, resumidamente, o debate acerca da inclusão religiosa dos alunos cujas orientações religiosas sejam diferentes da maioria.

2.3 Inclusão religiosa: algumas considerações

Segundo explica Arroyo, o Brasil possui grande diversidade religiosa. Conforme Arroyo, é preciso destacar que os currículos organizam conhecimentos, culturas, valores, técnicas e artes a que todos têm direito, o ordenamento curricular da disciplina Ensino Religioso tem como desafio romper com as hierarquias, sedimentados ao longo dos anos.¹¹² Na visão de Stuart Hall a cultura se constitui atualmente um dos elementos mais dinâmicos da mudança histórica no novo milênio. Não por acaso que as lutas pelo poder sejam simbólicas e discursivas, ao invés de tomar forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam

¹¹¹ CHAUI, 1997, p. 41.

¹¹² ARROYO, 2008, p. 39.

progressivamente a feição de política cultural.¹¹³ Nesse sentido, Bastos *e outros* acreditam que a diversidade cultural se constitui terreno fértil para justificar a inclusão da disciplina Ensino Religioso no currículo, garantindo o espaço dessa disciplina na escola pública brasileira. Os PCNER apresentam proposta pedagógica com base no ideal de fraternidade universal, sem o qual a paz permanecerá como sonho inatingível.¹¹⁴

Sendo assim, cabe aqui ressaltar a importância do respeito à diversidade cultural, tendo em vista que existem diversos aspectos,⁴ de grande relevância, os quais devem ser considerados. Na disciplina Ensino Religioso, pelo espírito de reverência às crenças alheias, desencadeia-se o respeito mútuo que pode conduzir à paz. Tal argumento justifica a presença da disciplina Ensino Religioso na escola pública brasileira como instrumento capaz de formar o conceito de tolerância, evitando preconceito e discriminação. Tal conceito deve ser analisado sob diferentes perspectivas.¹¹⁵ Para Maria Amélia Schmidt Dickie e Janayna de Alencar Lui, a presença da disciplina Ensino Religioso nas escolas públicas é a tentativa de recuperação das religiões no espaço público, através da legitimação de autoridade sobre a vida cotidiana.¹¹⁶ Tais tentativas, no entanto, se fazem sobre novas bases, mais democráticas e preocupadas em respeitar as individualidades.¹¹⁷

Tomaz Tadeu da Silva chama a atenção para a instalação nas escolas de um currículo oculto, que seria constituído por aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, contribuem para aprendizagens sociais relevantes.¹¹⁸ Porém, é preciso também indagar que interesses estão por trás das imposições curriculares oficiais. Será que o peso das representações políticas católicas e evangélicas influenciou a composição da lei que apresenta a disciplina Ensino Religioso como integrante da matriz curricular oficial? Com que objetivo esse ensino permanece na escola pública? Domesticação, doutrinação, alienação, adequação?

A implementação da disciplina Ensino Religioso dentro do currículo regular, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da disciplina Ensino Religioso se justifica a partir da constatação de que, desde os primórdios da história da humanidade, o ser

¹¹³ HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. p. 97.

¹¹⁴ BASTOS; KREUTZ; TAMBARA, 2002, p. 70.

¹¹⁵ BASTOS, 2002, p. 71.

¹¹⁶ DICKIE, Maria Amélia Schmidt; LUI, Janayna de Alencar. *O Ensino Religioso e a interpretação da lei*. Porto Alegre: PUC-RS, 2005. p. 15.

¹¹⁷ CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; KLEIN, Remi. Ensino Religioso e o diálogo inter-religioso nas escolas públicas: um desafio a ser enfrentado. *Protestantismo em Revista*, São Leopoldo, v. 36, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/view/2425/2321>>. Acesso em: 20 ago. 2019. p. 72.

¹¹⁸ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 29.

humano se defronta com grandes desafios e situações limites: a enfermidade, a morte, a separação, o heroísmo entre tantas outras.¹¹⁹ Diante desses acontecimentos, as pessoas se questionam sobre quem são, porque estão aqui, para onde vão, o que acontece após a morte, qual é o sentido da vida. Na tentativa de dar respostas a essas questões surge o conhecimento religioso.¹²⁰

As respostas a tais indagações são a razão da busca pelos seres humanos, para desvendar o mistério, a fragilidade e a finitude. Como consequência, surgiram várias manifestações religiosas e filosóficas. Assim, o saber religioso é o conjunto das respostas às questões fundamentais da vida. Aqui se pode identificar estreita relação entre a forma como se optou ministrar a disciplina Ensino Religioso e o pensamento de José Carlos Libâneo, o qual ressalta a prática educativa como parte das relações e da organização social, onde os processos educativos são determinados por interesses antagônicos das diversas classes sociais.¹²¹

Entende-se que a metodologia na disciplina Ensino Religioso deve possibilitar relação dialética e fazer pedagógico dinâmico, permitindo a interação e o diálogo no processo de construção e socialização do conhecimento, de maneira que professor/a e aluno/a, juntos, possam dar novo sentido ao conhecimento. Para tanto, sugere-se um ponto de partida para a introdução do assunto a ser estudado seguindo a observação, reflexão e informação. De acordo com o FONAPER, esses momentos se interligam por meio das diversas dinâmicas fundamentadas em princípios tais como: valores éticos, sociais, políticos e religiosos, visando integrar os/as alunos/as em seu contexto social, o que proporciona a participação efetiva através de temas transversais, abordando inúmeros assuntos relacionados ao cotidiano, levando a questionar, discutir e opinar sobre determinados temas para gerar maior discernimento.¹²²

Com isso, o aspecto religioso recebe enfoque especial de abordagem. Contudo, torna-se interessante ressaltar que a preocupação maior é a de compreender e encará-lo no contexto universal; não depositando a visão sectarista e fechada de uma crença. A ideia é despertar o sentimento de respeito, amizade e amor pelo próximo, valores estes altamente

¹¹⁹ SILVA, Elielson Das Neves da. *O ensino religioso e a formação de professores*: Vila Velha - ES. 2015. 80f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2015. p. 33.

¹²⁰ NETO, Libanio Lopes Costa. *Um estudo sobre o estado laico e o Ensino Religioso no município de Santarém/PA – 2008-2014*. 2015. 92 f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) - Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2015. p. 60.

¹²¹ LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 44.

¹²² SILVA, 2015, p. 34.

positivos a serem considerados na formação do ser humano.¹²³ A disciplina Ensino Religioso não se propõe à adesão e à propagação de determinada religião, sua especificidade e decodificação ou análise das manifestações do sagrado, possibilitando a compreensão do fenômeno religioso como fato cultural e social, bem como uma visão global de mundo e de pessoa promovendo respeito às diferenças no convívio social.¹²⁴

Diante do exposto, cabe aqui mencionar Clera Barbosa Cunha e Cláudia Barbosa, as quais compreendem que, por ser o aprendizado de Ensino Religioso, no Brasil, um processo enraizado nas tradições do cristianismo e nos ensinamentos cristãos, exige-se uma metodologia em sala de aula inovadora e interdisciplinar, acessível às mudanças de cada época.¹²⁵ Conforme o entendimento de Smarjassi:

A convivência entre as diferentes estruturas religiosas requer novo modelo de gestão escolar, mais sensível e preparada para ver a floresta como um todo, não apenas árvores isoladas. Requer do/a gestor/a (enquanto diretor/a e/ou professor/a) liderança, liberando energias e apoiando, orientando e inspirando a convivência social democrática entre os atores dos diferentes segmentos religiosos. Nesse sentido, é importante trazer à luz do debate outro desafio: por sua característica de relação humana, a educação somente pode dar-se mediante o processo pedagógico, necessariamente dialógico, não dominador, que garanta a condição de sujeito tanto do/a professor/a quanto do/a aluno/a.¹²⁶

Desse modo, o que deve ser levado em consideração não é a ausência ou não da fé, mas sim a importância que as diversas religiões têm para a formação da sociedade brasileira, nos seus mais variados aspectos históricos, sociológicos, políticos etc. Essa neutralidade se constitui a garantia do amplo respeito a todas as religiões. Na visão de Domingos, é esse princípio que deve garantir que a disciplina Ensino Religioso ministrado nas escolas públicas seja feita sem proselitismo e que as práticas de cada religião sejam apresentadas de forma objetiva e com igual destaque, por professores/as habilitados/as nessa área do conhecimento.¹²⁷

No entendimento de Denize Sepúlveda e José Antônio Sepúlveda, aqui torna-se fundamental ressaltar que se vive atualmente no Brasil crescente movimento de enrijecimento da presença da religião no espaço público, potencializando a agenda conservadora, a qual

¹²³ NETO, 2015, p. 61.

¹²⁴ NETO, 2015, p. 61.

¹²⁵ CUNHA, Clera Barbosa; BARBOSA, Cláudia. O Ensino Religioso na escola pública e suas implicações em devolver o senso de respeito e tolerância dos alunos em relação aos outros e a si próprios. *Revista Sacrilegens – Revista dos Alunos do Programa de Pós-Graduação em Religião*, Juiz de Fora, v. 8, n. 1, p. 164-181, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/sacrilegens/files/2011/02/8-12.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2019. p. 165.

¹²⁶ SMARJASSI, 2014, p. 502.

¹²⁷ DOMINGOS, 2009, p. 45-70.

pode conduzir o País a um retrocesso nas conquistas sociais das últimas décadas, de modo a comprometer ainda mais a frágil democracia brasileira.¹²⁸ Em complemento a isso, Caron observa que:

A construção e efetivação do Ensino Religioso no Brasil, em seu conteúdo e em suas práticas, é um longo caminho, para além das preocupações com o cumprimento do aspecto legal e com o conhecimento do fenômeno religioso. Este ensino, junto com os demais componentes curriculares e com todo o processo de educação, envolve-se nas causas das lutas sociais comuns do povo brasileiro, na aquisição do direito de cidadão e no exercício de sua cidadania, na luta pela preservação da água como um bem comum do planeta Terra, isto é, do meio ambiente em geral, na construção de uma cultura de paz, solidariedade e de justiça social.¹²⁹

Para tanto, torna-se fundamental que os/as professores/as compreendam a realidade educacional e que elaborem, em parceria com a comunidade escolar, o perfil histórico do conteúdo a ser trabalhado na disciplina Ensino Religioso, conhecendo as origens, controvérsias e avanços históricos no desenvolvimento dessa disciplina. Nesse sentido, cabe destacar as palavras de Libâneo, o qual afirma que a característica maior da atividade do/a professor/a deve ser promover a mediação entre o/a aluno/a e a sociedade, de modo a transitar entre as condições de origem dos/as alunos/as e suas destinações sociais.¹³⁰

Nos Brasil, nas últimas décadas – especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, também conhecida como *Constituição Cidadã*, muito se tem falado em democracia e em inclusão. Contudo, quando o assunto é religião, a postura de grande parte da sociedade não se revela tão democrática. País fortemente influenciado pela tradição cristã, pouco espaço tem sido dado à livre manifestação de outras crenças nos espaços públicos – entre eles, a escola. Na escola pública brasileira, entre os educadores, é muito comum haver certo *silêncio* em relação às demais religiões. No caso específico da disciplina Ensino Religioso, foi a partir das duas últimas décadas que se vem adotando maior abertura em sala de aula, por meio de alguns educadores que se esforçam para não permitir que essa matéria se resume às abordagens estritamente relacionadas ao cristianismo. No entanto, ainda há resistência por parte dos pais, especialmente após a recente expansão das denominações evangélicas em geral, e neopentecostais de forma específica.

Conforme afirmam Aragão e Souza, a disciplina Ensino Religioso é compreendido como educação sobre a religiosidade humana, devendo tratar pedagogicamente do

¹²⁸ SEPÚLVEDA, Denize; SEPÚLVEDA, José Antônio. A disciplina Ensino Religioso: história, legislação e práticas. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 42, n. 1, jan./abr. 2017. p. 197.

¹²⁹ CARON, 2014, p. 643.

¹³⁰ LIBÂNEO, 1992, p. 49.

conhecimento espiritual que existe entre e para além de todas as tradições místicas, religiosas e não religiosas, tematizando seus conteúdos simbólicos nos espaços e tempos sagrados, bem como os valores que as espiritualidades, na prática, desenvolvem através da história. Trata-se, então, de comparar criticamente e interpretar os fatos religiosos em seus contextos históricos, em busca de significados mais profundos para esse patrimônio cultural da humanidade que são as espiritualidades filosóficas e religiosas.¹³¹

Aragão e Souza entendem ainda que, como área de conhecimento produtora desses conteúdos que são traduzidos e aplicados pela disciplina Ensino Religioso, afirmam-se cada vez mais as Ciências da Religião. Elas se desdobram em estudos de religiões e religiosidades que dialogam com a crítica psicossocial e resguardam uma abertura para o significado mais refinado das experiências humanas de transcendência. As Ciências da Religião tratam dos fenômenos religiosos situando e comparando suas diversas tradições, buscando os significados mais profundos dos textos espirituais. Elas desenvolvem conhecimento relacional e envolvente, apontando sempre para o mistério da realidade que subsiste entre e além de todas as religiões e convicções. Esses métodos são alcançados, sobretudo, quando fincados em atitude transdisciplinar perante o conhecimento.¹³²

Segundo as explicações de Gonçalves e Prates, a trajetória da disciplina Ensino Religioso apresenta transformações desde sua introdução, durante a colonização do Brasil, marcada pelo projeto de catequização e condução às formas de dominação presentes na articulação entre Estado e Igreja que perpassaram o período colonial e imperial do Brasil. O que foi colocado em xeque com os movimentos que reivindicavam um Estado laico, especialmente presentes no Brasil através da influência do positivismo.¹³³

Nessa direção, houve alterações nos modos de conceber a disciplina em relação aos seus propósitos de ensino, a forma que era ministrada, algumas vezes confessional, interconfessional e não confessional, bem como sua obrigatoriedade e a quem cabe a responsabilidade pela sua orientação. Diante de vários debates que acompanharam a trajetória da disciplina Ensino Religioso, faz-se importante refletir que sua presença e regularização nas escolas públicas estiveram perpassadas pela forte influência de instituições religiosas, historicamente da Igreja Católica e, mais recentemente, de demais igrejas de diferentes

¹³¹ ARAGÃO, Gilbraz; SOUZA, Mailson. Transdisciplinaridade, o campo das ciências da religião e sua aplicação ao Ensino Religioso. *Revista Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 58, n. 1, p. 42-56, jan./jun. 2018. p. 43.

¹³² ARAGÃO; SOUZA, 2018, p. 43.

¹³³ GONÇALVES, Daniel Abreu; PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo. O Ensino Religioso na rede pública de ensino: (re)abrindo o debate. *Revista Thema*, Charqueadas, v. 15, n. 4, p. 1318-1334, 2018. p. 1319.

denominações cristãs.¹³⁴

Ainda conforme a visão de Gonçalves e Prates, a disciplina Ensino Religioso contribui para a formação de uma perspectiva de ensino que possa favorecer a formação integral de cidadãos capazes de se reconhecer e coexistir numa sociedade marcada pela diversidade cultural e religiosa. Portanto, firmando-se em princípios educacionais e civilizatórios voltados ao bem comum, a um modo de vida, para viver e conviver no espaço público, especialmente a partir do contexto de redemocratização. Ainda assim, é possível observar que esta noção da formação para o convívio no espaço público é colocada em xeque, especialmente quando se vê novamente fragilizados os princípios democráticos no contexto atual. Momento em que se vê retomando o caráter confessional atribuído à disciplina Ensino Religioso, especialmente diante da noção de que cabe ao espaço privado, a família, a regulação sobre a esfera religiosa.¹³⁵

De acordo com Spica, atualmente vive-se em sociedades pluralistas e uma das questões que surge é o de como conciliar democracia e diversidade religiosa, ou seja, o de como definir qual o papel das diferentes religiões na constituição e manutenção de um Estado democrático e como o Estado democrático pode ou deve agir em relação a resolução de conflitos que podem advir da diversidade.¹³⁶ Para Spica, a Filosofia da Religião tenta responder essas e outras questões inerentes à diversidade. Suas respostas podem ser divididas em três grandes grupos, a saber, exclusivismo, inclusivismo e pluralismo.

O exclusivismo é a teoria que defende que um determinado sistema de crenças possui a verdade e é o sistema de crenças correto, enquanto todos os outros estão errados. Neste sentido, o exclusivista é alguém que, mesmo consciente da pluralidade religiosa, continua a tomar como verdadeiras as sentenças de sua religião e, em consequência, entende como falsas as sentenças e visões de mundo de outras religiões.¹³⁷

Por sua vez, o inclusivismo religioso entende uma tradição como já contendo o essencial das verdades e dos valores positivos de outras tradições. Assim, uma atitude positiva pode ser adotada para com elas. O inclusivismo pode afirmar que todas as religiões principais dizem a mesma coisa e que, assim, cada uma possui em si o cerne da doutrina, moral e culto verdadeiros, apenas mudando de estilo, de linguagem, de coloração cultural. Porém, o inclusivismo também pode ser mais criterioso, admitindo alto grau de elementos comuns

¹³⁴ GONÇALVES; PRATES, 2018, p. 1319.

¹³⁵ GONÇALVES; PRATES, 2018, p. 1319.

¹³⁶ SPICA, Marciano Adílio. Diversidade religiosa e democracia: da filosofia da religião à filosofia política. *Revista ethic@*, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 13–40, mai. 2018. p. 13.

¹³⁷ SPICA, 2018, p. 14.

incluídos em todas as religiões, mas insistindo em diferenças irreduzíveis, sem insistir em hierarquizar as religiões em termos de superioridade.¹³⁸ Por último, entende-se por pluralismo religioso a condição observada em algumas sociedades, onde não ocorre a hegemonia de uma única religião, ou onde a hegemonia religiosa tende a desaparecer. Pode ser considerado uma consequência da democratização das sociedades, as quais consideram todos os sujeitos religiosos como sujeitos legítimos.¹³⁹

Ainda conforme o entendimento de Spica, entre as vantagens de uma perspectiva pluralista está o fato de que as mesmas prezam pela afirmação da diversidade e pretendem mostrar que é possível a convivência de diferentes sistemas de crenças, mesmo que haja discordâncias entre os mesmos, o que não parece acontecer nas teses exclusivistas e inclusivistas.¹⁴⁰ As teses pluralistas, por outro lado, parecem-me mais promissoras em termos de discussão da diversidade religiosa, pois, em primeiro lugar, reconhecem a diversidade religiosa como algo que não pode ser simplesmente deixada de lado nas discussões filosóficas e teológicas, além de afirmarem o fato de que as diferentes religiões parecem possuir, ao menos em um primeiro momento, legitimidade para afirmar o que afirmam.¹⁴¹

Não obstante, Spica entende ainda que a junção de uma perspectiva pluralista em relação à diversidade e a tese de que as religiões podem ter voz na esfera pública, no sentido de que elas não são discursos meramente subjetivos, privados e expressões de sentimentos pessoais, gera desafios importantes para as próprias religiões e sua relação entre elas, mas também na relação entre as religiões e os não religiosos e vice-versa. Por um lado, ao ganharem voz na esfera pública, as religiões precisam, em algum sentido, repensarem sua possibilidade de verdade única, pois é difícil conciliar democracia com a ideia de que eu sou o dono da verdade, pois se sou o dono, todas as outras *verdades* não importam.¹⁴²

Para Spica, em uma sociedade plural, não pode existir um sistema de crenças que dita as regras a todos os outros sistemas, a partir de uma posição exclusivista, de forma monológica, apesar de poder haver espaço para todos os discursos. Nesse sentido, as religiões, na contemporaneidade, precisam perceber que não ocupam o centro, mas que vivem num mundo sem centro, num mundo onde todos podem fazer seus discursos de forma legítima.¹⁴³

¹³⁸ PAINE, Scott Randall. Exclusivismo, inclusivismo e pluralismo religioso. *Revista Brasileira de História das Religiões*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 100-110, 2010. p. 100.

¹³⁹ PANASIEWICZ, Roberlei; ARAGÃO, Gilbraz. Dossiê: desafios teológicos do pluralismo religioso. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 13, n. 40, p. 1841-1869, out./dez. 2015. p. 1843.

¹⁴⁰ SPICA, 2018, p. 18.

¹⁴¹ SPICA, 2018, p. 19.

¹⁴² SPICA, 2018, p. 24.

¹⁴³ SPICA, 2018, p. 26.

Por sua vez, conforme Valente, associada à implementação da disciplina Ensino Religioso, a interface entre religião e escola não é tratada de forma aprofundada, ou seja, não há uma recuperação histórica do debate ou olhar atento às características culturais dos/as professores/as e dos/as alunos/as, nem à sua subjetiva religiosidade.¹⁴⁴ Uma vez nas mãos do Estado, a escola passou a seguir princípios republicanos, pensados por iluministas como marco no processo civilizatório. A ideia de educação de caráter público, laico e universal, desenvolvida na Europa, chegou ao Brasil aos poucos, legitimada por autoridades e educadores nacionais.¹⁴⁵ Contudo, na transposição de contextos sociais, os entendimentos sobre esses princípios passam a ser interpretados com categorias culturais próprias. A necessidade de implementar a laicidade em cada contexto social se faz presente a partir de um momento histórico em que se torna inevitável a convivência entre cidadãos de crenças diferentes.¹⁴⁶ Ainda segundo Valente, os quatro elementos que definem a laicidade de um país são a neutralidade, a liberdade de crença, a igualdade e a separação entre Estado e religiões. Apesar de não possuir a palavra *laicidade* na Carta Magna de 1988, o Brasil possui algumas dessas marcas jurídicas que o caracterizam como país laico. Por exemplo, o artigo 5 declara que todos são iguais perante a lei, e o artigo 19 veda qualquer forma de aliança entre o Estado e as religiões.¹⁴⁷

Ademais, Valente lembra que, sozinhas, as leis não são suficientes para regular e compreender a realidade. É necessário que sejam acompanhadas por reflexões coletivas e por formação de professores que trabalhem direta e diariamente com os conflitos religiosos em sala de aula. Na interpretação que se faz, o artigo 33 da LDB, por si só, mostra-se incoerente. Ao dizer que a disciplina Ensino Religioso seria parte integrante da formação do cidadão, a lei não respeita a diversidade religiosa do Brasil, visto que, incluída nessa diversidade religiosa, estaria a crença em não crer e a possibilidade de não ter religião.¹⁴⁸ Na mesma linha de pensamento surgem Vieira e Ferreira, para os quais no Brasil se concentra grande diversidade religiosa, as mais variadas etnias e crenças. Por esse motivo existe um choque de diferentes opiniões sobre esse assunto. Em função disso pode-se perceber que à intolerância projeta-se no homem em relação à religiosidade.¹⁴⁹ Ainda na visão de Vieira e Ferreira, a disciplina

¹⁴⁴ VALENTE, Gabriela Abuhab. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. *Revista Pro.Posições*, v. 29, n. 1, p. 107-127, jan./abr. 2018. p. 108.

¹⁴⁵ VALENTE, 2018, p. 108.

¹⁴⁶ VALENTE, 2018, p. 109.

¹⁴⁷ VALENTE, 2018, p. 114.

¹⁴⁸ VALENTE, 2018, p. 115.

¹⁴⁹ VIEIRA, Geisislaine Gomes Lima; FERREIRA, Bruna Milene Ferreira. Diversidade religiosa no ensino público: os desafios do pedagogo. *Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate*, v. 4, n. 1, p. 56-74, jan./jul. 2018. p. 58.

Ensino Religioso deve ser trabalhada por meio do respeito à diversidade cultural e religiosa existente no Brasil, esse respeito é essencial, uma vez que no país existe uma laicidade bastante significativa.¹⁵⁰

Vieira e Ferreira lembram que, em 2017, o Supremo Tribunal Federal autorizou a disciplina Ensino Religioso confessional nas escolas públicas e privadas. A decisão em primeiro instante seria ensinar a base apenas de uma religião. Porém os ministros julgaram nova ação, a qual pedia revisão de pontos da LDB, que zela pelo Ensino Religioso. Pediram então que essa disciplina tratasse de vários conceitos religiosos, sem impor aos estudantes uma crença específica. Porém a disciplina de Ensino Religioso continuará de forma facultativa, o que garante a LDB no artigo 33, assegurando o respeito a diversidade religiosa existente no Brasil.¹⁵¹ Ainda de acordo com Vieira e Ferreira, o professor de Ensino Religioso deve compreender a pluralidade religiosa, não interferindo na crença do indivíduo e levar só o que acredita em consideração, pois essa diversidade religiosa com todos leva um conhecer a religião do outro de forma respeitosa.¹⁵² Assim, Vieira e Ferreira afirmam que a disciplina Ensino Religioso traz socialização da criança, levando-a a participar a criar novos sentidos, oportunizando releitura e decodificação de novas experiências religiosas de várias tradições. Para isso acontecer, cabe ao professor transformar esse espaço de saber bem significativo, pois nesse espaço os alunos vão gerar o exercício de respeito para com o outro.¹⁵³

Não obstante, Vilas-Boas e Pereira entendem que a disciplina Ensino Religioso, conforme apresentada na Lei Federal n. 9394/96, defende o ensino público, laico, a diversidade, o multiculturalismo e o estudo dos fenômenos religiosos. Trata-se da valorização do *patrimônio* cultural, sócio histórico, de raízes e multifocal, levando-se em conta as diferentes expressões e crenças definidas como *religiosas*, por meio de sentidos e usos de termos que geram crenças, condutas, mitos, instituições, ritos e ações.¹⁵⁴

Segundo afirmam Vilas-Boas e Pereira, a sociedade brasileira é formada por diferentes etnias, nativos e imigrantes, com diferenças culturais e sociais marcantes entre as regiões, o que faz com que haja necessidade de convivência entre grupos diversos. Daí porque inserir a visão de diversidade religiosa como elemento central de ação consistente em favor da tolerância e respeito às diferenças, como também a compreensão da alteridade é, não só o mínimo desejável, como necessário, e as legislações pertinentes não descuidam disso não

¹⁵⁰ VIEIRA, 2018, p. 66.

¹⁵¹ VIEIRA, 2018, p. 67.

¹⁵² VIEIRA, 2018, p. 68.

¹⁵³ VIEIRA, 2018, p. 69.

¹⁵⁴ VILAS-BOAS, Magda Lúcia; PEREIRA, Otaviano José. Ensino Religioso em questão: uma leitura de dez escolas em Uberaba-MG. *Revista Trilhas Pedagógicas*, v. 8, n. 2, p. 19-34, ago. 2018. p. 24.

como pura *lucidez* dos legisladores, mas como resultado de lutas sociais. Em outras palavras, a disciplina Ensino Religioso não escapa de ser um espaço de luta pelo poder dos paradigmas religiosos dominantes, dentro da própria escola.¹⁵⁵

Vilas-Boas e Pereira explicam que, nos Temas Transversais sobre Pluralidade Cultural, a escola é convidada a levar aos alunos conhecimentos que dizem respeito à valorização das diferentes características étnicas e culturais, como também ao respeito às desigualdades socioeconômicas, evitando discriminação e exclusão. Fazer saber que a sociedade é complexa, compreender as relações de diversidade, para assim assumir a ética nas relações sociais e interpessoais.¹⁵⁶ A importância do conhecimento das diferentes religiões no ambiente escolar tem o objetivo de transmitir os saberes com a incumbência de contextualização histórica, posto que a priorização de culturas homogêneas é um modo tão somente de enfatizar hegemonia. Assim, convém à escola registrar a importância de promover o respeito pelo outro, eliminando-se a ideia de homogeneizar as culturas.¹⁵⁷

Ainda conforme visão de Vilas-Boas e Pereira, a diversidade religiosa, infelizmente, muitas vezes ameaçada por ações de intolerância, apresenta-se como um dos campos mais profícuos das intolerâncias. Por quê? Está presente entre ateus e outras religiões, como também até entre expressões internas de uma mesma religião. E a pedra de toque do poder dominante que passa pela disciplina Ensino Religioso não se dá apenas em reforçar uma determinada fé, como de deixar de lado, no porão, outras expressões.¹⁵⁸

Paulatinamente, a discussão sobre a diversidade dentro da escola tem se expressado vagamente, numa tentativa de reconhecer as diferenças, numa Educação ainda monocultural, hegemônica, presente nas dinâmicas escolares, no conteúdo da matriz curricular, nas relações e nos procedimentos utilizados na condução das aulas. Vilas-Boas e Pereira concebem a ideia de diversidade como elemento aberto e interativo, em que a interculturalidade favorece a construção das sociedades que são democráticas e inclusivas. Desta forma, o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, promovendo vínculos com os princípios universais e com as ciências, é possível. A escola encontra, ainda, muita dificuldade em lidar com a diversidade.¹⁵⁹

Diante do exposto, Vilas-Boas e Pereira afirmam que a escola brasileira é, ainda, arena de disputa por hegemonia cristã, inclusive com intermediação de governantes e

¹⁵⁵ VILAS-BOAS; PEREIRA, 2018, p. 24.

¹⁵⁶ VILAS-BOAS; PEREIRA, 2018, p. 25.

¹⁵⁷ VILAS-BOAS; PEREIRA, 2018, p. 26.

¹⁵⁸ VILAS-BOAS; PEREIRA, 2018, p. 26.

¹⁵⁹ VILAS-BOAS; PEREIRA, 2018, p. 29.

parlamentares e, por consequência, aumento da violência e da discriminação.¹⁶⁰ Vilas-Boas e Pereira também entendem que, no Brasil, a disciplina Ensino Religioso tem seu lugar pedagógico, e constitucional. Frente a uma *imaturidade histórica* que pressiona uma formação docente mais decisiva na área visando a redimensionar a gestão da disciplina e suas práticas pedagógicas. Nas escolas católicas, a disciplina, ou é o reflexo de outras disciplinas críticas – tomando *carona* nelas, como Filosofia e Sociologia, História de modo superficial – ou vetor de sua opção dogmática, portanto, reposição da antiga querela Igreja-Estado ou simples reprodução da ordem vigente.¹⁶¹

Em suas conclusões, Vilas-Boas e Pereira são categóricos ao atestar que, sucessivas reformas da educação brasileira, com foco no Ensino Médio, apontam para a continuidade de uma questão republicana em que Igreja e Estado ocuparam o cenário político de luta por hegemonia na disciplina Ensino Religioso. O fato de a própria LDB, após muitos anos de disputas ideológicas ter sido empurrada para uma *solução privatista* por pressão da Igreja Católica, reflete essa herança, em que pese investimento em outra direção da ala progressista fecundada pela Teologia da Libertação dos anos de 1970 e seguintes. Contudo, vive-se ainda resquícios dessa luta quando, sobretudo, o movimento protestante avança numa *caça ao fiel* a todo custo, diante de crises econômicas, o que dá munição para pastores-deputados reivindicarem um lugar ao sol nessa arena de luta político-parlamentar.¹⁶²

Conforme explicam Lourenço e Guedes, um modelo ideal de operacionalização, segundo o qual a única forma de compatibilizar o caráter laico do estado brasileiro com a disciplina Ensino Religioso nas escolas públicas seria com a adoção do formato não confessional – em que o conteúdo programático da disciplina consistisse da exposição das doutrinas, das práticas, da história e de dimensões sociais das diferentes religiões, bem como de posições não religiosas – tais como o ateísmo e o agnosticismo – sem qualquer preferência tomada pelo educador, os quais, por sua vez, devem ser professores/as regulares da rede pública de ensino, e não pessoas vinculadas à igrejas ou confissões religiosas.¹⁶³

Para Lourenço e Guedes, o princípio do pluralismo de concepções pedagógicas está compreendido no princípio da liberdade de ensinar e divulgar o pensamento, visto que a ideia mesma de liberdade implica o respeito à diversidade de pensamento. São diversos os aspectos que envolvem o princípio do pluralismo, desde o reconhecimento das diferenças regionais e

¹⁶⁰ VILAS-BOAS; PEREIRA, 2018, p. 30.

¹⁶¹ VILAS-BOAS; PEREIRA, 2018, p. 31.

¹⁶² VILAS-BOAS; PEREIRA, 2018, p. 32.

¹⁶³ LOURENÇO, Cristina Sílvia Alves; GUEDES, Maurício Sullivan Balhe. O STF e o Ensino Religioso em escolas públicas: pluralismo educacional, laicidade estatal e autonomia individual. *Revista de Investigações Constitucionais*, Curitiba, v. 4, n. 3, p. 145-165, set./dez. 2017. p. 147.

sociais, disposto no art. 3º da Constituição, passando pelas garantias da disciplina Ensino Religioso facultativo e das línguas indígenas maternas no ensino fundamental, constantes do art. 210, § 1º e 2º da Constituição, e pelo ensino da História do Brasil a partir das contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.¹⁶⁴

Lourenço e Guedes afirmam que, ao reconhecer que o ser humano não poderia restar preso a uma só ideologia, filosofia ou visão de mundo, foi instituído no Brasil – por escolha política – o *respeito à liberdade e apreço à tolerância* como um dos princípios estruturantes de uma educação plural. Assim, a laicidade aparece como limite a interferência estatal no âmbito da intimidade-autonomia da pessoa, daí a necessidade de um Ensino Religioso não-confessional. Na ausência de um plano pedagógico que comporte ensino plural, não há o que falar na possibilidade de oferta da disciplina: a sala de aula não pode ser meio de pregação ou doutrinação, é, ao contrário, espaço da liberdade criativa e da autonomia do indivíduo.¹⁶⁵

Diante disso, Nascimento afirma que a disciplina Ensino Religioso se insere em um paradigma emergente que se opõe ao paradigma dominante que se utiliza da razão instrumental e da disciplinarização dos saberes. A realidade é muito mais complexa do que se imaginava. Sendo assim, propõe-se a reforma do pensamento e a reconstrução dos saberes como via prioritária para compreender a realidade complexa. Para tanto, reestrutura-se a *ecologia das ideias* sobre o cosmo, na mente dos seres humanos: o cósmico, humano, histórico faz parte de uma mesma realidade, que pode ser estudada a partir de ângulos diferentes, complementares e interdependentes, inclusive pelo religioso.¹⁶⁶ Ainda conforme Nascimento, a nova perspectiva epistemológica, além de admitir a pluralidade de saberes, abre-se para a necessidade do estudo do fenômeno religioso e suas diversas manifestações. Enquanto a modernidade havia, pelo menos teoricamente, relegando a religião na esfera privada das escolhas pessoais, a pós-modernidade relança a força das religiões na esfera pública, lá onde as estruturas de poder da sociedade civil são chamadas a renegociar e administrar os princípios e valores da convivência humana.¹⁶⁷

Dessa forma, tendo sido apresentadas aqui algumas considerações sobre a inclusão e a integração, passa-se então a debater, brevemente, como é a realidade do município de Vila Velha (ES), para tentar entender qual a postura predominante entre os/as educadores/as que

¹⁶⁴ LOURENÇO; GUEDES, 2017, p. 152.

¹⁶⁵ LOURENÇO; GUEDES, 2017, p. 163.

¹⁶⁶ NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. O Ensino Religioso e seus modelos epistemológicos. *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 3, n. 6, p. 1-17, 2016. p. 4.

¹⁶⁷ NASCIMENTO, 2016, p. 4.

ministram a disciplina Ensino Religioso, diante da diversidade religiosa.

2.4 A realidade do município de Vila Velha (ES)

Marco inicial do Espírito Santo, Vila Velha é a cidade mais antiga do Estado, tendo sido criada no dia 23 de maio de 1535. Contudo, ao longo dos séculos, Vila Velha ficou à sombra da capital – Vitória, sobreviveu aos primeiros anos, quando a maior parte de sua população se mudou para a capital. Em 1828, quase três séculos depois de povoada, Vila Velha tinha apenas 1.250 habitantes, enquanto Vitória já possuía 12.704 moradores. Também naquela época, outros pequenos municípios, como Nova Almeida e Itapemirim, possuíam respectivamente 1.734 e 1.835 habitantes, sendo maiores do que Vila Velha (ES).¹⁶⁸

Englobando atualmente 91 bairros, a cidade de Vila Velha (ES) tem seu território delimitado com a divisão geográfica de sua área urbana em cinco regiões administrativas, quais sejam: Centro, Grande Ibes Grande Aribiri, Grande Cobilândia e Grande Jucu, conforme a Lei Municipal n. 4.707/08, aprovada pela Câmara local e sancionada em setembro de 2008¹⁶⁹ pelo Poder Executivo de Vila Velha (ES).¹⁷⁰

A delimitação desses novos bairros considerou as características históricas, culturais e sociais de cada comunidade, respeitando ainda os limites do perímetro urbano, os eixos viários das rodovias e ferrovias, bem como as imposições de caráter geográfico. De acordo com o censo último demográfico, realizado ainda no ano 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Vila Velha (ES) possui aproximadamente 500.000 habitantes, os quais se encontram distribuídos por uma área de 211 km², estando ligada à Vitória pela Terceira Ponte, pela Estrada Jerônimo Monteiro e, também, pela Avenida Carlos Lindenberg.¹⁷¹

Atualmente o município de Vila Velha (ES) se caracteriza como sendo um local de grande desenvolvimento econômico, sobressaindo-se na produção de chocolates, refrigerantes, calçados infantis e sorvetes. O município possui diversas agências bancárias e um grande polo de confecções, além de várias opções para os turistas.¹⁷²

Do ponto de vista religioso, percebe-se forte expansão das igrejas evangélicas, as quais se espalham por todos os bairros, ocupando lotes comerciais, industriais e até mesmo

¹⁶⁸ GARCIA, Daniele Goldner. *Configuração urbana do município de Vila Velha-ES: reflexões sobre os espaços livres e áreas ambientalmente fragilizadas*. Vitória: UFES, 2014. p. 3-14.

¹⁶⁹ GARCIA, 2014, p. 3-14.

¹⁷⁰ GARCIA, 2014, p. 3-14.

¹⁷¹ GARCIA, 2014, p. 3-14.

¹⁷² GARCIA, 2014, p. 3-14.

residenciais. Associando-se a isso a forte cultura católica, o cristianismo é, sem dúvida, a grande corrente religiosa predominante em Vila Velha (ES). Por conta disso – embora não se tenha registros de casos extremos – ocorre considerável pressão dos pais e pastores, sobre as escolas públicas, no sentido de evitar certas comemorações no ambiente escolar, tais como festas juninas, carnaval, entre outras.¹⁷³ Por conta disso, os/as gestores/as escolares precisam se esforçar para não permitir que a intolerância religiosa prejudique o bom funcionamento das instituições educacionais.

Frente ao exposto, tem-se que a disciplina Ensino Religioso, ministrada nas escolas públicas de Vila Velha (ES), sofre algumas poucas mudanças diretas – quase todas relacionadas a datas específicas do calendário cristão, como é o caso, por exemplo, do *dia de ação de graças*, cuja abordagem ainda faz parte do conteúdo. Diante disso, cabe agora mostrar, no próximo capítulo, os resultados da pesquisa de campo, para que se conheça melhor a questão da inclusão religiosa na escola pública e os desafios da gestão escolar, no município de Vila Velha (ES).



¹⁷³ GARCIA, 2014, p. 3-14.

3 PESQUISA DE CAMPO: A RELIGIÃO NA ESCOLA PÚBLICA

No presente capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa de campo, para que se conheça melhor a questão da inclusão religiosa na escola pública e os desafios da gestão escolar, no município de Vila Velha (ES). Inicialmente foi planejado, para essa fase do trabalho, uma pesquisa de campo fundamentada na aplicação de questionários junto aos/as professores/as e, também, junto aos/as responsáveis pelos alunos matriculados no Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. Contudo, a ocorrência da pandemia, a qual colocou quase toda a população do planeta sob o risco de contrair o vírus denominado Covid-19, obrigou essa pesquisadora a optar por outro método para a coleta de informações que servissem aos propósitos iniciais desta pesquisa de campo. Para tanto, escolheu-se fazer entrevistas em profundidade com professores/as e gestores/as de escolas municipais de Vila Velha (ES), em que são ministrados Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.

De acordo com Carlos Heraldo Batista *e outros*, nas entrevistas em profundidade, que são de caráter exploratório, o informante é convidado a falar livremente acerca de determinado tema. As perguntas do investigador – quando são feitas –, visam dar mais profundidade às reflexões. Tal método atende, especialmente, a finalidades exploratórias, sendo muito utilizado para o detalhamento de questões e formulação mais precisa de conceitos e de processos. Em relação a sua estruturação, o entrevistador introduz o tema e o entrevistado tem liberdade para discorrer. Trata-se de uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão.¹⁷⁴ As entrevistas foram feitas com 3 (três) profissionais, sendo 1 gestor/a e 2 professores/as, os quais, para evitar maiores quaisquer tipos de represálias, preferiram não se identificarem, nem às suas respectivas unidades de ensino – posto que relataram problemas ocorridos no interior das escolas, ao longo do ano de 2019, envolvendo questões relacionadas à intolerância religiosa e/ou dificuldades para fazer valer o princípio da laicidade do Estado, bem como para promover a inclusão religiosa.

Dessa forma, as três narrativas serão aqui resumidas, para depois serem confrontadas com a literatura consultada, de modo a se entender o alcance e a eficácia das medidas tomadas nas escolas de Vila Velha (ES), por gestores/as e professores/as. Para preservar a identidade dos/as mencionados/as profissionais da Educação e suas respectivas Unidades Municipais de Ensino Fundamental (UMEFs), doravante serão chamados apenas de *UMEF UM, Professor/a*

¹⁷⁴ BATISTA, Eraldo Carlos. MATOS, Luís Alberto Lourenço. NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v. 11, n. 3, p. 23-38, out./dez. 2017. p. 31.

UM e Gestor UM; UMEF DOIS, Professor/a DOIS e Gestor DOIS; e UMEF TRÊS, Professor/a TRÊS e Gestor TRÊS.

Essas entrevistas foram realizadas entre os dias 10 e 25 de maio de 2020. Ainda em função da já citada pandemia, tais entrevistas foram feitas por meio de videoconferências, utilizando-se para tanto o aplicativo *Whatsapp*. Cada entrevista durou espaço de tempo que varia de 30 (trinta) minutos a 1 (uma) hora, não seguindo roteiro específico de perguntas, mas apenas sendo solicitando que o/a entrevistado/a falasse livremente sobre algum problema recente, ocorrido na escola onde trabalho, que considerou mais relevante, envolvendo questões relacionadas à intolerância religiosa e/ou às dificuldades para fazer valer o princípio da laicidade do Estado, bem como para a promoção da inclusão religiosa.

Então, tendo sido aqui descritas as bases dos procedimentos metodológicos adotadas para esta pesquisa de campo, passa-se agora, no próximo tópico, a descrever as principais características da rede pública de ensino de Vila Velha (ES).

3.1 A rede pública de ensino e suas características

O Conselho Municipal de Educação foi criado pela Lei Municipal n. 2.611/1990, sendo o seu primeiro colegiado foi empossado em junho de 1993. Já o segundo colegiado tomou posse em 1996. Através da Resolução 178, de 9 dezembro de 1996, o Conselho Estadual delegou as funções que, até então, eram exercidas por ele ao Conselho Municipal de Educação (CME).¹⁷⁵

O primeiro Regimento foi elaborado e aprovado em 27 de dezembro de 1996. Na época, o colegiado era formado por representantes dos/as professores/as municipais, do administrativo escolar, do sindicato dos/as professores/as, do sindicato dos/as auxiliares administrativos/as, de pais e/ou responsáveis dos/as alunos/as de escolas municipais, com idade acima de 16 anos, dos membros indicados pelo executivo municipal, dentre os/as representantes do magistério e da comunidade científica.¹⁷⁶

Em 31 de agosto de 2001, pela Lei n. 3.821, foram redefinidas a estrutura e competências do Conselho Municipal de Educação, sendo elas: representação dos/as professores/as em docência de rede pública municipal, apresentação do Conselho Nacional de Ensino Religioso, representantes das instituições privadas da Educação Infantil, representante

¹⁷⁵ OLIVEIRA, Denise Maria. Educação, linguagem e cultura. *Revista Científica da Escola Superior Aberta do Brasil*, v. 4, n. 12, jan./mar. 2014. p. 11-13.

¹⁷⁶ BARCELLOS, Carlos José. A educação no município de Vila Velha. *Revista Cidade Viva – Informativo da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha (ES)*, v. 2, n. 4, fev. 2012. p. 5.

dos pais de alunos indicado pelos conselhos escolares representante dos alunos da Rede Municipal representante da comunidade indicado pelo conselho comunitário, representante da comunidade científica indicado pela Secretaria Municipal de Educação e representante da própria secretaria.¹⁷⁷

Ainda em 2001 Vila Velha (ES) implantou o sistema municipal de ensino, por meio da Lei n. 4.100. De acordo com a Lei n. 3.821/2001, o Conselho Municipal de Educação é o órgão colegiado do sistema municipal de ensino, de natureza participativa e representativa da comunidade, na gestão da educação exercendo as funções de caráter normativo consultivo e deliberativo, nas questões que lhe são pertinentes. Funciona em sessão plenária e reunião de comissões permanentes na forma regimental.¹⁷⁸

Mais recentemente, o Planejamento Estratégico da Secretaria (PES) traçou os objetivos e metas para educação para os anos entre 2019 e 2021. O PES foi desenvolvido com a participação dos/as servidores/as da pasta em 2011, visando garantir condições que assegurem o acesso, a permanência e o sucesso de todos/as os/as alunos/as. Assim, o planejamento traz as definições de valores, divisão e missão voltadas para a qualidade para ética e para inovação.¹⁷⁹

No que tange aos valores tem-se que, em relação à qualidade busca-se excelência em todos os serviços oferecidos aos/às cidadãos/ãs. Em relação à ética, valorizam-se os preceitos legais, os bons costumes e o respeito a todos os cidadãos. Já no que tange à inovação, responde com agilidade e criatividade aos desafios educacionais, buscando a excelência na prestação de serviços. Por sua vez, no que diz respeito à equidade, busca garantir as mesmas condições de aprendizagem para todos/as os/as estudantes do município.¹⁸⁰

Cabe aqui também ressaltar que, em relação aos objetivos estratégicos, busca garantir ensino de qualidade para todos, dinamizar a gestão da SEMED, investir na formação qualificação e valorização dos recursos humanos, garantir as condições de funcionamento das escolas da rede municipal de ensino. Em Vila Velha (ES), a estrutura do sistema educacional subdivide-se em Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, os quais são de responsabilidade da prefeitura.¹⁸¹

No Ensino Fundamental são atendidos mais de 50 mil alunos, nas mais de 90 unidades municipais de Ensino Fundamental. Com projetos pedagógicos que visam promover

¹⁷⁷ BARCELLOS, 2012, p. 6.

¹⁷⁸ BARCELLOS, 2012, p. 7.

¹⁷⁹ BARCELLOS, 2012, p. 7.

¹⁸⁰ BARCELLOS, 2012, p. 8.

¹⁸¹ BARCELLOS, 2012, p. 8.

ensino de qualidade, leva às salas de aula iniciativas dinâmicas, lúdicas e criativas, garantindo o cumprimento do conteúdo pedagógico aliado a práticas diferenciadas de aprendizagem.¹⁸² Literatura, meio ambiente, sustentabilidade e novas tecnologias são alguns dos temas que ganham vida e, de forma interdisciplinar, agregam valor ao trabalho desenvolvido pelos professores. Além disso, os alunos têm acesso ao conteúdo acadêmico em livros e histórias em quadrinhos virtuais, vídeos, jogos, músicas e outras atividades que incentivam a leitura e a aprendizagem de forma prazerosa e divertida, por meio de softwares pedagógicos trabalhados nos laboratórios de informática das escolas.¹⁸³

Dessa forma, tendo sido aqui descritas brevemente as principais características da rede pública de ensino de Vila Velha (ES), passa-se agora, no próximo tópico, a apresentar e analisar as entrevistas com professores/as e gestores/as de escolas municipais de Vila Velha (ES), de Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.

3.2 Análise dos dados coletados: os desafios da inclusão religiosa

Nos próximos subtópicos serão apresentadas e analisadas, com base na literatura especializada, as entrevistas com gestores/as e professores/as de escolas municipais de Vila Velha (ES), de Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, os/as quais narrarão algumas de suas principais experiências, envolvendo questões relacionadas à intolerância religiosa e/ou dificuldades para fazer valer o princípio da laicidade do Estado, bem como para promover a inclusão religiosa.

3.2.1 *Primeiro caso*

O primeiro caso a ser aqui comentado ocorreu na UMEF UM, no mês de maio de 2019, quando uma aluna matriculada no 9.º Ano do Ensino Fundamental II, após uma aula da disciplina Ensino Religioso, chegou em casa e contou a seus/suas responsáveis que a Professora Um havia ensinado *macumba no colégio*. No dia seguinte, os/as responsáveis por essa aluna foram cedo até a UMEF UM, solicitando falar com o/a diretor/a, pois, segundo afirmavam, a professora que ministra a disciplina Ensino Religioso havia ferido o princípio da laicidade do Estado, usando a mencionada disciplina para ensinar conhecimentos específicos de uma religião que eles não reconheciam como sendo *coisa de Deus*. Em tom muito áspero e

¹⁸² BARCELLOS, 2012, p. 9.

¹⁸³ BARCELLOS, 2012, p. 9.

já bastante exaltados, os responsáveis alegavam, em tom ameaçador, que fariam uma reclamação formal contra aquela unidade de ensino, junto à SEMED e, depois, iriam também denunciar o ocorrido em todos os veículos de comunicação.

Ocorre que, na UMEF UM, as reclamações são *filtradas*, devendo o problema ser debatido primeiro com o/a professor/as. Então, somente se não houver solução, é que o problema é levado até ao/a diretora da escola. A Professora Um recebeu os responsáveis pela aluna reclamante no pátio interno da escola, poucos minutos antes do início do dia letivo, oportunidade essa em que explicou aos mesmos que não se tratava de *macumba* e que, na verdade, seguindo rigorosamente os conteúdos programados para aquele segundo trimestre, a aula do dia anterior promovera breve descrição acerca do que fora o período colonial brasileiro, o que envolveu abordagens de caráter histórico a respeito das concepções católica, muçulmana e afro-brasileira, bem como sobre o sincretismo que a Igreja Católica havia desenvolvido, incorporando elementos das religiões africanas, como instrumento de catequização do povo negro no Brasil.

Entretanto, os/as responsáveis pela aluna reclamante, que havia acusado a professora de ter ensinado *macumba*, não se deram por satisfeitos/as com essas explicações e exigiram falar com o/a diretor/a, no que foram atendidos logo após ter se iniciado o dia letivo. Demonstrando serenidade, a professora Um, no entanto, pediu para que os responsáveis aguardassem, mas sem fazer maior alarde, pois tudo lhes seria devidamente esclarecido. Em seguida, após receber os responsáveis e a professora Um em sua sala, o/a diretor/a explicou que, nos dias atuais, a disciplina Ensino Religioso é oferecida de acordo com a legislação vigente, oferecendo-lhes fotocópias da Lei Federal n. 9.475/97 e da Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Regional de Educação n. 2, de 7 de abril de 1998.¹⁸⁴

O/a diretor/a explicou também que, em medida complementar, a rede municipal de ensino de Vila Velha (ES), sob a total supervisão jurídica e pedagógica da SEMED, promoveu a transição da disciplina Ensino Religioso, baseada nos moldes do estudo de uma característica religiosa para uma proposta curricular que visa compreender a sistematização do fenômeno religioso a partir de suas raízes orientais, ocidentais e africanas, focando o processo de ensino e aprendizagem no contexto de uma sociedade pluralista.¹⁸⁵

Nessa ocasião também foi devidamente explicado aos/às responsáveis ainda que, em relação ao conteúdo ministrado, a disciplina Ensino Religioso aplicada nas escolas municipais de Vila Velha (ES) abordou, até o ano de 2015, na forma multidisciplinar, todos os chamados

¹⁸⁴ SILVA, 2015, p. 37.

¹⁸⁵ SILVA, 2015, p. 43.

temas geradores.¹⁸⁶ A partir de 2016 o município de Vila Velha (ES) inseriu mudanças no currículo do Ensino Religioso, do 6.º ao 9.º ano, em decorrência da orientação do professor doutor Carlos Eduardo Ferraço, da UFES, em parceria com a equipe da SEMED e cinquenta professores de Ensino Religioso.

Ao final, o/a diretor/a ainda falou que, em Vila Velha (ES), a metodologia aplicada à disciplina Ensino Religioso visa fazer com que os/as alunos/as possam reconhecer toda a diversidade que os/as rodeia, conduzindo ao diálogo religioso, mostrando aos/às estudantes uma nova forma de pensar e de viver dentro da pluralidade religiosa existente nas escolas e nas ruas da cidade, bem como nas próprias famílias e demais instituições.

Após mais alguns minutos de conversa e os/as responsáveis pela aluna que acusara a professora Um de ensinar *macumba* deram-se por satisfeitos/as com as explicações e o material impresso que receberam. Porém, solicitaram que lhes fosse mostrado, ainda naquele momento, o que exatamente fora ensinado às crianças na aula da disciplina Ensino Religioso, ocorrida no dia anterior. Antes, porém, o/a diretor/a Um falou aos/às responsáveis – os quais ali se colocavam na posição de reclamantes – que, embora reconhecesse o direito dos/as mesmos/as de não concordarem com uma educação que contrarie a fé que professam, eles/as também tinham o dever de agir de modo mais respeitoso e mais democrático em relação ao conhecimento científico e em relação à escola como um todo; não devendo, portanto, oporem-se a todo e qualquer saber que, à primeira vista, possa lhes parecer ofensivo. Afinal, a escola pública tem a responsabilidade de oferecer aos/às educandos/as uma disciplina Ensino Religioso que priorize a laicidade do ensino público e, nesse sentido, as escolas de Vila Velha (ES) cumprem muito bem esse objetivo.

Tendo sido autorizado pelo/a diretor/a, o/a professor/a Um, de posse do calendário das aulas e do conteúdo programático, mostrou aos/às responsáveis exatamente o que fora estudado, até que ambos compreenderam que nada ali fora mencionado que pudesse ser confundido com *macumba* ou com qualquer outra forma de proselitismo ou de respeito à fé cristã. O/a diretor/a Um deixou claro que, em determinadas abordagens de caráter histórico, muitas vezes são mencionados fatos e datas em que há referências à prática de algumas religiões de matriz africana, mas jamais no sentido de tentar *catequizar* os/as alunos/as. Contudo – destacou – essas abordagens históricas, apresentadas conforme regem os ditames legais, jamais deixarão de ser feitas, pois fazem parte do currículo regular, imposto pelo

¹⁸⁶ ESPÍRITO SANTO. Constituição do Estado do Espírito Santo. Disponível em: <<http://www.tce.es.gov.br/portais/Portais/14/Arquivos/Biblioteca/Legislacao/CES.doc.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2020.

Ministério da Educação.

No que tange especificamente à gestão escolar democrática, recorrendo à literatura relacionado à gestão democrática da escola pública entende-se que, nesse primeiro caso aqui analisado, é possível afirmar que o/a diretor/a Um agiu corretamente ao entender que a administração formal não foi abolida das instituições escolares pela gestão escolar. Porém, foi possível trazer para o ambiente escolar a participação, o trabalho em equipe, bem como despertar o potencial dos/as profissionais e da comunidade como um todo, que antes não podiam manifestar suas sugestões no ambiente escolar, tampouco questionar as decisões compartilhadas.¹⁸⁷

Com isso, a expressão gestão escolar, em substituição a *administração escolar*, não é tão-somente uma questão de semântica, passando a representar uma mudança radical de postura, um enfoque novo de organização, regida por meio de um novo paradigma de encaminhamento de questões escolares, fundamentado nos princípios de participação, de autonomia, de autocontrole e de responsabilidade, com os/as gestores/as entendendo que não é possível gerir uma escola pública *batendo de frente* com a comunidade. Então, a constante necessidade de diálogo se faz presente, como forma de se evitar maiores problemas para a escola e, também, para a boa relação entre o chamado Estado laico e essa sociedade cada dia mais voltada à religiosidade.¹⁸⁸

A partir de tal mudança, a escola pública passa a ter nova função social e, por conseguinte, seus compromissos se modificam. No entanto, em momento algum é eliminada a ótica da administração escolar, apenas mostra-se que a gestão escolar expõe uma concepção mais significativa, com caráter transformador e democrático, por meio do qual a comunidade escolar pode contribuir para gerir a área educativa, da escola e da educação. Com isso, a gestão escolar não se propõe a depreciar ou invalidar a importância técnica da administração, mas sim, a superar limitações de enfoque fragmentado, simplificado e reduzido, apresentando ainda maior capacidade de superar os conflitos.¹⁸⁹

Por sua vez, no que diz respeito às questões da inclusão e do combate à intolerância religiosa nas escolas públicas brasileiras, esse primeiro caso aqui analisado remete aos ensinamentos de Passos, o qual afirmam que, para que se permita a valorização do pluralismo e da diversidade cultural e religiosa, constantes na sociedade brasileira, favorecendo a compreensão das formas que exprimem a diversidade religiosa presente na realidade, torna-se

¹⁸⁷ LUCK, Heloísa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 34.

¹⁸⁸ LUCK, 2006, p. 38.

¹⁸⁹ LUCK, 2006, p. 53.

necessário proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do/a educando/a; bem como subsidiar os/as educandos/as – e também, sempre que possível, a comunidade escolar – na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar uma resposta devidamente informada; analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais; facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas; refletir o sentido da atitude moral como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano; possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável.¹⁹⁰

No caso em questão, o/a diretor/a Um agiu corretamente, não se intimidando diante das ameaças, pois respeitou o fato de que o Brasil se constitui um Estado Laico, o que significa dizer que não existe uma religião oficial brasileira e que o Estado se mantém neutro e imparcial às diferentes religiões. Sendo assim, há a separação – nem sempre muito nítida – entre Estado e Igreja; o que assegura a governabilidade imune à influência de dogmas religiosos. Isso porque, além de separar governo de religião, a Constituição Federal de 1988 também garante o tratamento igualitário a todos os seres humanos, independente de quais sejam as suas crenças. Dessa maneira a liberdade religiosa está protegida, não devendo ser desrespeitada sob hipótese alguma.¹⁹¹

Assim, tendo sido aqui apresentado e analisado o primeiro caso, ocorrido em escola municipal de Vila Velha (ES), envolvendo questões relacionadas à intolerância religiosa, passa-se agora, no próximo subtópico, a expor o segundo caso.

3.2.2 *Segundo caso*

O segundo caso a ser analisado nesse terceiro capítulo ocorreu na UMEF DOIS, no turno matutino, na segunda semana mês de outubro de 2019, quando, após a professora Dois anunciar aos/às alunos/as que não haveria aula na terça-feira, dia 15 de outubro, em função de ser feriado nacional – Dia de Nossa Senhora Aparecia, Padroeira do Brasil –, receber comentário de um/a aluno/a, matriculado/a no 9. Ano do Ensino Fundamental II, o/a qual afirmava que não deveria ser feriado, pois ele não reconhecia santa alguma.

¹⁹⁰ PASSOS, 2007, p. 64-65.

¹⁹¹ CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2000. p. 115.

Antes que a professora Dois pudesse intervir, iniciou-se ferrenha discussão entre os/as alunos/as, com nítida divisão entre evangélicos e católicos. Segundo a professora Dois, a defesa do feriado, feita por grande parte dos/as alunos/as não era uma defesa de caráter religioso. Era, na verdade, uma defesa do normal interesse das crianças de quererem um dia sem aulas – principalmente porque o feriado mencionado *cairia* em uma terça-feira, havendo o *natural enforcamento* da segunda-feira, formando-se assim o tão desejado fim de semana prolongado.

No entanto, o aluno que discordava da ocorrência do feriado religioso compreendeu a discussão como algo pessoal, que a seus olhos parecia ser uma ofensa à fé que ele e sua família praticam. O problema é que, antes mesmo que a professora Dois conseguisse estabelecer mínima ordem na sala de aula, esse aluno que reclamava do feriado santo acabou agredindo outro aluno com um soco, por conta de ter sido chamado de *crentelho* e de *evanjegue*.

Quando a professora Dois conseguiu, enfim, restabelecer a ordem em sala de aula, havia já dois alunos machucados, estando os demais extremamente assustados. A professora Dois levou os dois alunos agressores à sala do/a diretor/a, o/a qual aplicou advertência a ambos, avisando aos mesmos que seus/suas responsáveis seriam chamados até a escola, para que pudessem conversar sobre o ocorrido.

Porém, não foi preciso esperar muito. Ainda naquele mesmo dia, no turno da tarde, os/as responsáveis pelo aluno que sofreu a agressão – o mesmo que defendeu a existência do feriado – compareceram à escola. O pai do aluno estava muito exaltado, alegando que seu filho fora agredido fisicamente no interior da escola, enquanto estava sob a guarda dos/as profissionais da Educação. Ele relatou que seu filho narrou os fatos e que ele – o pai – também concordava com a existência do feriado em homenagem à Nossa Senhora Aparecida.

Antes que ele se exaltasse ainda mais, o/a diretor/a pediu licença e, tomando a palavra, ofereceu água ao casal. Esperou que tomassem a água com calma e, só então, prosseguiu. Em sua argumentação, o/a diretor/a disse-lhes que lamentava muito o ocorrido. E que, embora esse tipo de atitude seja sempre repreendido ao máximo na escola, vez por outra acaba acontecendo, pois os/as adolescentes às vezes se desentendem. No entanto, havia que ser debatida ainda outra agressão – de caráter verbal – a qual tinha estreita relação com a intolerância religiosa.

Dessa forma, o/a diretor/a Dois explicou aos/às responsáveis que, embora tivesse dado apenas advertências aos dois alunos envolvidos, gostaria de marcar uma data para que pudessem conversar, todos juntos – professora Dois, diretor/a Dois, alunos envolvidos e

seus/suas respectivos responsáveis. Após conferir sua agenda, o/a diretor/a Dois perguntou se a reunião poderia ser marcada para as 15 horas do dia, 23 de outubro de 2019, uma quarta-feira. Os/as responsáveis concordaram e foram embora.

No dia seguinte deu-se algo semelhante: o/a diretor/a recebeu os/as responsáveis pelo aluno que se mostrara contrário à existência do feriado católico e que, ao ser ofendido verbalmente, desferiu o soco no colega de sala de aula. A conversa transcorreu também de modo parecido e, por sorte, os/as responsáveis aceitaram comparecer à reunião marcada para o dia 23 de outubro de 2019.

Nesse meio tempo, durante a aula da disciplina Ensino Religioso, na turma em que se estabelecera a confusão que terminara em agressão física, a professora Dois, interrompendo a programação já prevista para aquela data, deu uma aula na qual abordou temas como Estado laico, inclusão, preconceito e diversidades cultural e religiosa. Ao fim da aula, segundo relatos da professora Dois, todos/as os/as alunos/as – inclusive os que se envolveram diretamente na briga corporal – demonstraram ter entendido as mensagens centrais daquela aula, que se referiam à maior necessidade de se desenvolver comportamentos de respeito à religião do/a outro/a colega, de respeito às demais pessoas, bem como de respeito ao que o/a outro/a colega tenha ou seja de diferente. Além disso, ficou também entendido por todos/as que, em hipótese alguma, as discordâncias podem ser levadas para o campo da agressividade – tanto verbal, quanto física.

Ao fim dessa aula, a professora Dois falou sobre a violência da própria cidade de Vila Velha (ES). Leu breves notícias de jornal acerca dos crimes praticados na cidade, bem como do número crescente de mortos e, também, do número crescente de jovens encarcerados. Ela explicou aos/às alunos/as, ainda, que a violência ou o desejo de paz para a sociedade começa dentro de cada membro dessa mesma sociedade. E que será o conjunto de atos de todos esses membros é que definirá se a sociedade tende mais para a violência ou para a paz. Perguntando a todos/as os/as alunos/as presentes se eles preferiam uma sociedade violenta ou uma sociedade pacífica, a professora Dois ouviu, de modo unânime, respostas em favor da sociedade pacífica. Em seguida, a professora Dois passou, como dever de casa, que os/as alunos/as fizessem uma redação cujo tema era: *um mundo sem violência é um mundo muito melhor*.

Na quarta-feira do dia 23 de outubro de 2019, exatamente às 15h, deu-se início à reunião. Por serem muitas pessoas, o/a diretor/a Dois preferiu fazer a reunião na biblioteca da UMEF, que se encontrava vazia naquele momento. Após os cumprimentos e as devidas apresentações, o/a diretor/a Dois relatou novamente a situação em poucas palavras, para ter a

certeza de que todos os presentes compreendiam e concordavam com os fatos descritos. Havendo concordância geral, o/a diretor/a Dois perguntou se alguém queria comentar algo. O pai do aluno que desferiu o soco pediu a palavra.

Ele explicou que seu filho havia reconhecido que estava errado ao agredir o colega, mas que tal ato se deveu ao fato de ter sido, antes, chamado de *crentelho* e *evanjegue*, o que obviamente era uma ofensa à religião que a família segue, sendo, por conseguinte, uma ofensa a todos os membros. A mãe do garoto que sofreu a agressão física pediu para falar, admitindo que seu filho errou ao ofender o colega com essas expressões que, segundo ela mesma, de fato ofendiam as pessoas evangélicas e, ainda, a fé que professavam.

O/a diretor/a Dois retomou a palavra, dizendo que o assunto poderia ser encerrado rapidamente, sem maiores problemas, desde que todos ali concordassem que houve erros de ambas as partes. Seguindo em suas argumentações, o/a diretor/a Dois disse também que, em relação ao tema que deu origem à briga – o feriado em homenagem à Nossa Senhora Aparecida –, deve-se reconhecer que um Estado laico não poderia ter esse tipo de feriado. Contudo, quando alguém não concorda com uma lei ou com alguma postura assumida pelo Estado, a forma correta de tentar mudar tal postura não é conturbando o cotidiano das instituições do Estado. Deve-se, sim, buscar organizar-se politicamente com outras pessoas que têm o mesmo objetivo e, dessa forma, apresentar propostas de mudança da lei junto aos parlamentares, nas instâncias possíveis – municipal, estadual ou federal. E aquele tema, por acaso, era de alçada federal, já que se tratava de um feriado nacional.

No entanto, prosseguiu o/a diretor/a Dois, há de se convir que, em geral, as crianças não costumam assumir posturas tão radicais e agressivas em defesa de posicionamentos referentes às religiões. Quando o fazem, quase sempre é porque estão acostumados a ver, nos exemplos mais frequentes de seu convívio, pessoas adultas agindo dessa forma. E isso se refere tanto à postura de ofender quem pensa diferente, quanto à reação de agredir fisicamente quem o provoca. Porém, o que se busca aqui não é o estabelecimento de quem é o mais culpado. Por isso mesmo que as crianças não estão presentes a esta reunião. O que se busca aqui é encontrar caminhos para uma educação para a paz, pautada no respeito, na inclusão e na diversidade cultural e religiosa.

Perguntados/as se queriam expressar mais alguma opinião, os/as dois pares de responsáveis disseram não haver mais o que dizer. O/a diretor/a então propôs que eles/as conversassem com seus filhos, orientando-os a não agirem mais daquela forma, bem como orientando-os no sentido de terem mais respeito por quem expressa opiniões diferentes, principalmente quando o tema envolvesse religião. Informou que, na escola, os dois alunos –

motivos daquela reunião – continuariam a ser observados. O/a diretor/a passou a palavra à professora Dois, que narrou, de modo breve, a última aula da disciplina Ensino Religioso, para que os/as responsáveis também entendessem o conjunto de valores que tal matéria busca que os/as alunos/as interiorizem e pratiquem.

Após isso, a reunião foi dada por encerrada, com ambos pares de responsáveis saindo da escola visivelmente satisfeitos com o resultado. As observações feitas nos dias que se seguiram levaram a professora Dois a acreditar que não houve mais quaisquer mínimas rugas entre os/as alunos/as. Em suas aulas, ela deu continuidade ao conteúdo programático, mas, sempre que possível, reforçava o discurso em prol do maior respeito à diversidade cultural e religiosa, de modo a tentar inculcar tais valores nos/as alunos/as. A pedido do/a diretor Dois, até o fim do ano letivo de 2019, sempre que a professora Dois encontrava com algum dos responsáveis pelos alunos envolvidos na briga, indagava brevemente se estava tudo bem. Nas três ou quatro ocasiões em que isso aconteceu, a professora Dois relatou ter recebido respostas favoráveis, que denotavam que os alunos haviam refletido sobre seus respectivos comportamentos e, também, que eles/as mesmos/as – os/as responsáveis – haviam refletido sobre o ocorrido e, a partir de então, tentado eliminar qualquer comportamento que pudesse denotar, aos olhos das crianças, incentivo à posturas de desrespeito em relação à diversidade cultural e religiosa.

Consultando a literatura especializada acerca de conflitos e gestão democrática da escola pública, entende-se que a primeira coisa a fazer é não negar o conflito – pois este existe e sempre existirá. Conforme explica Michael Fullan, o conflito, quando bem gerenciado, torna-se fator essencial à mudança e ao aperfeiçoamento também da escola. O grupo que entende o conflito como oportunidade para aprender torna-se o grupo que vai progredir. Afinal, não se pode ter aprendizagem organizacional sem aprendizagem individual e, da mesma forma, não se pode aprender em grupo sem processar conflitos.¹⁹²

Em relação à questão de feriado – que deixou de ser o ponto central, em face da violência ocorrida; mas não deixou de ser o fator que deu início ao problema – o/a diretor agiu corretamente, visto que não compete à instituição educacional questionar o estabelecimento de feriados. Afinal, conforme o entendimento de Aldir Guedes Soriano, para escolas de Ensino Fundamental não existe a autonomia para dispor sobre a realização das aulas e alteração dos regimentos pedagógicos, como melhor lhe convier, buscando atender o maior número de alunos e, por outro lado, um número rígido de dias letivos constitui exigência do

¹⁹² FULLAN, Michael. *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA, 2003, p. 36.

Ministério da Educação, cuja realização é considerada fundamental na avaliação institucional.¹⁹³

Não obstante, o/a diretor Dois, na condição de condutor da situação de conflito aqui descrita, agiu corretamente, buscando formas de apaziguar os ânimos, sem permitir que o caráter laico fosse afetado, ainda que reconhecendo que a instituição de feriados seja, de certa forma, ainda uma *fraqueza* desse mesmo Estado laico. Quanto a isso, Freitas entende que a consolidação da gestão escolar de caráter democrático-participativo requer competência cognitiva e afetiva, respaldada na internalização de valores, hábitos, atitudes e conhecimentos. Para tanto, afirma que as escolas públicas devem planejar, a partir de sua realidade, integrando aspectos administrativos e financeiros com o currículo e as demais preocupações político-pedagógicas. Para tanto, faz-se necessário haver legislação que permita a prática da gestão participativa e da autonomia, de modo que a escola e sua equipe devem estar preparadas para ocupar esse espaço com compromisso, competência teórica, técnica e política.¹⁹⁴

Na prática diária, conforme a visão de Leonor Maria Bernardes Neves, a escola, sob a regência de um/a gestor/a realmente voltado para a gestão democrática da escola pública, deve ter seu espaço de aprendizagem ressignificado, em uma perspectiva de cunho social – que priorize a interrelação escola, professor/a, aluno/a e comunidade, transformando-a num ambiente cooperativo, onde sejam consideradas as estruturas estimulantes, exigentes, conflituosas, de valores e responsabilidades. Onde os/as alunos/as possam viver suas estratégias de aprendizagem, formando estudantes ativos/as e interagidos/as em um meio e no processo de ensino e de aprendizagem. Com isso, os/as alunos/as vão se formando enquanto sujeitos da sua aprendizagem, sendo capazes de ter um entendimento global, organizando-se e se mostrando abertos/as a outras propostas, como seres autônomos, dotados de confiança em si mesmo, mas sabendo respeitar aos demais.¹⁹⁵

Por último, cabe aqui destacar que, em seu conjunto – e considerando-se que não houve a intenção imediata e única por punir os alunos que se agrediram mutuamente –, a postura adotada pelo/a diretor Dois vai ao encontro do que hoje se chama de *justiça restaurativa*, ideia que, quando aplicada ao ambiente escolar, contribuir sensivelmente para minimizar a ocorrência de violência, satisfazendo também – na prática – o que se busca

¹⁹³ SORIANO, Aldir Guedes. Mais um feriado religioso? *Revista Jus Navigandi*, Teresina, v. 11, n. 1408, p. 11-18, mai. 2007. p. 14.

¹⁹⁴ FREITAS, 2000, p. 47.

¹⁹⁵ NEVES, Leonor Maria Bernardes. *Ensino Religioso, fraternidade e saúde pública: subsídios para o professor*. São José do Rio Preto: DSJRP, 2012, p. 24.

ensinar por meio da disciplina Ensino Religioso. Nos últimos anos, tais ideais de justiça têm sido utilizados em muitas escolas, norteando o caráter interdisciplinar e em face de sua técnica de soluções de conflitos que auxiliam na prevenção e diminuição de ações violentas entre alunos/as.¹⁹⁶

Dessa forma, a prática depende da boa-vontade e perseverança de se fazer valer a comunicação não-violenta entre todos/as que dela desejarem se utilizar, podendo trazer benefícios incalculáveis as instituições de ensino e aos pertencentes a ela. Para tanto parte-se da premissa de que as convivências podem ser recuperadas tendo como base os valores de inclusão, solidariedade e escuta ativa. Isso tem demonstrado ser um campo fértil para a instalação de uma perspectiva nas relações, guiado pela reciprocidade, compromisso e corresponsabilidade manifestando-se na prevenção da violência e diminuição dos riscos de vulnerabilidade penal de jovens, obtendo novas formas de convivência.¹⁹⁷

Dessa forma, tendo sido aqui apresentado e analisado o segundo caso, também ocorrido em escola municipal de Vila Velha (ES), envolvendo questões relacionadas à intolerância religiosa, passa-se agora, no próximo subtópico, a expor o terceiro e último caso, encerrando a pesquisa de campo.

3.2.3 *Terceiro caso*

Ocorrido na UMEF TRÊS, esse último caso é mais complexo, pois não envolve um problema de sala de aula, mas sim um fato que mescla níveis diferentes de poder, na escala hierárquica da administração pública de Vila Velha (ES), tendo origem na gestão anterior (cujo mandato se deu no período de 2013 a 2016), mas somente encontrando solução agora, na gestão do atual prefeito (eleito em 2016, com mandato iniciando-se em 2017 e com término previsto para 2020).

Na gestão passada, os/as diretores/as não eram eleitos/as pela comunidade escolar – eram indicados/as pelo prefeito, o qual tinha também o direito de destituir quaisquer diretores/as, em qualquer momento que achasse conveniente. Isso fazia com que os/as diretores/as se sentissem constantemente inseguros/as em suas tomadas de decisão, pois não bastava acertarem sob a ótica administrativa ou pedagógica. Era preciso, antes de tudo, que suas decisões fossem acertadas do ponto de vista político.

¹⁹⁶ NUNES, Antônio Osório. *Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 34.

¹⁹⁷ NUNES, 2011, p. 34.

Isso se tornava algo ainda mais complicado, quando se imagina que, não raramente, o Poder Executivo, para adquirir mínima governabilidade, também se vê obrigado a negociar suas decisões com os/as vereadores/as, na câmara municipal. Os/as vereadores/as, por sua vez, para garantirem votos nas eleições vindouras, buscavam o máximo de apoio popular. Tal apoio popular, no caso do específico do município de Vila Velha (ES), tem se traduzido cada vez mais em apoio de líderes religiosos – quase sempre, pastores evangélicos.

Assim, não raramente, para se manter no cargo o/a diretor/a se via obrigado a atender pedidos de vereadores/as, mesmo que isso implicasse em problemas de ordem burocrática que se desdobravam em face dos pedidos absurdos que recebiam, tais como aceitar algum/a aluno/a, em data já fora do prazo de matrícula ou em turma onde já não mais havia vagas (contrariando as orientações técnicas e jurídicas advindas da SEMED); entre outras coisas semelhantes.

E foi assim, tentando equilibrar-se no cargo, que o/a diretor/a Três recebeu, num dia qualquer de janeiro de 2015, recebe a visita inesperada de um pastor evangélico, cuja igreja está localizada próxima à UMEF TRÊS. Então, grande parte dos/as frequentadores/as desta igreja são adultos cujos/as filhos/as estudam na UMEF TRÊS, onde também alguns/umas professores/as são congregados/as desta mesma igreja. Não bastasse isso, o mencionado pastor, que também é pai de uma aluna desta escola, exerce a função de membro do Conselho Escolar.

Em sua repentina visita o pastor não veio tratar de assuntos relacionados especificamente a questões educacionais. Ele veio solicitar ao/à diretor/a permissão para usar as dependências da escola, durante o período de carnaval, para abrigar dezenas de pessoas – membros de outras sedes da sua igreja, advindos de outros Estados –, as quais viriam a Vila Velha (ES) para participar de eventos religiosos. Tomada de surpresa, o/a diretor/a Três não soube responder de imediato. Assim, pediu ao pastor um tempo para responder. Ele falou que voltaria no dia seguinte.

O/a diretor/a Três telefonou para a SEMED, que autorizou a concessão do espaço da escola durante o período de carnaval, alegando que o/a atual Secretário/a de Educação não via qualquer problema, desde que todo e qualquer prejuízo causado à escola fosse imediatamente compensado após o feriado festivo. Sem ter como intervir, no dia seguinte o/a diretor/a avisou ao pastor que o espaço da escola poderia ser utilizado pelos fiéis da sua igreja. No entanto, estabeleceu que a igreja deveria concordar com a compra do gás e arcar com parte do consumo de energia. Para tanto, a conta do mês de fevereiro seria dividida por 30, ficando o pastor responsável pelo pagamento ao equivalente a uma semana (7 dias) de consumo; bem

como responsável por quaisquer estragos causados à estrutura da escola.

Ficou também acertado que os membros da igreja poderiam usar os pátios (interno e externo – esse último é coberto), as salas de aula (em um total de doze salas), a quadra de esportes coberta (onde dormiriam), os banheiros (masculino e feminino), a cozinha e a área na qual são guardados os materiais de limpeza. Por esse mesmo acordo, ficou terminantemente proibido o acesso à biblioteca e à sala de Informática, bem como às salas dos/as professores/as e à sala do/a diretor/a.

Os fiéis ali instalados se comportaram de maneira como fora combinado. Utilizaram o espaço da escola como dormitório e refeitório. E, à noite, usaram para suas orações, em uma espécie de vigília. A comunidade ao redor, quase toda formada por cristão de maioria evangélica, não estranhou o fato de a UMEF estar sendo ocupada durante a semana do carnaval. Os comerciantes instalados nas cercanias da escola também não reclamaram, posto que, de certa forma, até se beneficiaram em face do significativa consumo de alimentos, decorrente dos fiéis instalados nas dependências da UMEF.

Terminada a semana de carnaval os membros da igreja foram embora. O pastor acertou as contas devidamente e repôs o botijão de gás, além de patrocinar pequenos reparos que se fizeram necessários – um banheiro que entupiu, duas ou três paredes que ficaram muito sujas, o material de limpeza que praticamente se esgotou. Tudo ficou devidamente quitado. Porém, passados alguns dias, um/a professor/a da disciplina Ensino Religioso, em comentário ao/à diretor/a Três, alegou ter recebido informações de que membros de determinada igreja teriam se hospedado nas dependências da UMEF. Esse/a mesmo/a professor/a queria saber se isso tal informação era verdadeira. E, após ouvir a confirmação por parte do/a diretor/a Três, o/a mesmo/a professor/a também quis saber se, caso essa mesma solicitação tivesse sido feita por representantes de alguma religião de matriz africana, se o/a director Três também teria permitido.

Novamente tomado/a de surpresa, o/a diretor/a Três não soube responder e, com o passar dos meses, a questão pareceu ter sido esquecida. Ademais, ao longo de todo o resto do ano letivo, o pastor – líder da igreja para a qual o espaço da escola fora concedido –, por ser também membro do Conselho Escolar, apoiou o/a diretor/a em todas as medidas por ele/a tomadas, facilitando imensamente o seu trabalho.

Ocorre que, em janeiro de 2016, vendo que o recesso do carnaval novamente se aproximava, o pastor visitou a UMEF, para falar com o/a diretor/a, oportunidade em que renovou o pedido do espaço da escola, para o mesmo período e para as mesmas finalidades. O pastor, contudo, não veio sozinho, mas acompanhado de outros dois pastores, que

comandavam outras unidades da mesma igreja. Sem se deixar intimidar, dessa vez o/a diretor/a Três alegou que o espaço da escola não poderia ser cedido à igreja, pois isso feria o princípio da laicidade do Estado. E, aproveitando a oportunidade, fez ao pastor a mesma indagação que o/a professor/a da disciplina Ensino Religioso havia lhe feito meses antes, também buscando saber se, caso a mesma solicitação tivesse sido feita por algum representante de alguma religião de matriz Africana, se o pastor também teria permitido.

O pastor indignou-se com a pergunta e, sem responder, apenas informou ao/a diretor/a Três que procuraria as pessoas certas. Avisando ainda que o espaço da escola seria cedido à igreja, independente da vontade do/a diretor/a Três, pois a igreja representava muitos votos e que, sendo aquele um ano de eleições municipais, nem a câmara de vereadores, nem o próprio prefeito ousariam dizer não e, dessa forma, perder tantos votos.

O resultado foi exatamente o que o pastor previu. Após visitar vereadores/as e falar também com o próprio prefeito, o pastor voltou à UMEF, ainda antes do carnaval, com tripla autorização: uma, emitida pelo próprio prefeito; outra, emitida por parte dos vereadores; e ainda outra, assinada pelo/a secretário/a de educação. O pastor tinha consciência de que bastava mostrar a autorização de menor poder hierárquico – a do/a secretário/a de educação. No entanto, ele apresentou todos aqueles documentos, como forma de demonstração de poder, em claro indício de que sua igreja exercia considerável influência, tanto sobre o Poder Legislativo, quanto sobre o Poder Executivo local.

Claro que o/a diretor/a poderia recorrer ao Poder Judiciário ou, ainda, procurar o Ministério Público (MP). Porém, conhecendo como funciona a política no Brasil e, também, lembrando do chavão popular que diz que *a corda sempre arrebenta no lado mais fraco*, entender que, muito provavelmente, levar o caso às autoridades jurídicas acabaria por se converter em breve *vitória de Pirro* (metáfora jurídica para ilustrar situações em que os prejuízos causados por uma vitória são bem maiores que os prejuízos causados pela derrota), visto que resultaria em sua destituição do cargo de diretor/a.

Além disso, para o/a diretor/a Três, a situação não se resumia à mera disputa de poder ou de preservação do cargo (e da remuneração adicional, comum ao cargo de direção). Havia plena consciência de seu dever como cidadão/ã, bem como a consciência do excelente trabalho que vinha fazendo, naqueles mais de 6 (seis) anos à frente daquela UMEF, cujos índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) haviam se elevado bruscamente, colocando a escola pública entre as três de maior pontuação de Vila Velha (ES) e, ainda, entre as mais bem avaliadas de todo o Estado capixaba. Dessa forma, o/a diretor/a Três entendeu

que, por enquanto, o melhor a fazer seria acatar as decisões superiores.

A semana do carnaval chegou e os fiéis novamente se instalaram nas dependências da UMEF TRÊS. Dessa vez as coisas transcorreram de forma diferente. O consumo de energia foi muito maior, visto que as pessoas ali instaladas, agora em número bem maior, fizeram conseqüente maior uso dos aparelhos elétricos da cozinha, bem como do chuveiro. No período da noite houve uso de aparelhos de som, o que incomodou os vizinhos, havendo reclamações que chegaram até o/a diretor/a Três. Além disso, foram maiores os prejuízos causados à UMEF TRÊS, tanto em relação à sujeira nas paredes, bem como no que tange ao consumo de gás – cujo botijão demorou a ser repostado, precisando que o/a diretor/a Três fizesse vários pedidos ao pastor. Ao longo do ano, porém, mais uma vez o pastor, ainda na condição de membro do Conselho de Escola, ofereceu todo o apoio possível ao/a diretor/a Três.

Nas eleições de outubro de 2016 o prefeito em vigor não conseguiu se reeleger. O empossado em 2017, cumprindo o compromisso de campanha, estabeleceu eleições diretas para a diretoria das escolas municipais, interrompendo assim muitos anos de total dependência e sujeição dos/as diretores/as aos desmandos políticos. A eleição para diretoria das escolas foi realizada ainda em 2017 e o/a diretor/a Três conseguiu se eleger – sequer havendo concorrente, face o reconhecimento de toda a comunidade escolar quanto ao excelente trabalho que vinha sendo realizado.

E então, outra vez, tinha-se a proximidade do carnaval. E, outra vez, o pastor visitou o/a diretor/a Três, acompanhado dos mesmos pastores presentes na visita feita um ano antes, para solicitar a cessão do espaço da escola para as atividades religiosas durante a semana do carnaval. O/a diretor/a Três negou-se a ceder o espaço, alegando que tal atitude não condizia com o princípio da laicidade do Estado e que, na condição de diretor/a, uma de suas principais missões era garantir que tal fundamento constitucional fosse respeitado.

Como previsto, o pastor tentou pressionar o/a secretário/a de educação e, não alcançando êxito, foi até os vereadores/as, os/as quais informaram que não era mais possível interferir diretamente nas ações dos/as diretores/as das escolas municipais. Por fim, procurou o prefeito, que o recebeu mas negou-se a interferir no trabalho dos/as diretores/as, a menos que um/uma deles/as estivesse praticando ato ilícito, mas jamais por estarem cumprindo o dever. Foi o próprio pastor quem narrou ao/a diretor/a Três, pessoalmente, toda essa *saga* de pedidos e negativas, reconhecendo que havia errado, ao usar constantemente as dependências da escola. Ele pediu desculpas ao/a diretor/a Três e afirmou que isso não voltaria a se repetir. Continuou apoiando a diretoria da escola; contudo, não se apresentou mais para compor o

novo Conselho Escolar.

De fato, o problema não mais se repetiu nos anos letivos de 2018 e de 2019. Com isso, o/a diretor/a Três sentiu-se mais seguro em suas tomadas de decisão, por meio das quais defendeu o princípio da laicidade do Estado na escola pública municipal. Por fim, o/a diretor/a deixou registrado, na entrevista que concedeu a essa pesquisadora, que um de seus mais importantes reconhecimentos veio do/a professor/a Três, que leciona a disciplina Educação Religiosa, a qual, após todos esses problemas, afirmou que se sente em condições de falar aos/às alunos/as sobre a laicidade do Estado. Ainda conforme esse/a mesmo/a professor/a, antes não se sentia à vontade, pois não havia um bom exemplo no cotidiano da UMEF. Agora, no entanto, ele/a parabenizava a gestão por fazer cumprir os preceitos legais.

Do ponto de vista estrito da literatura consultada a respeito da gestão escolar, ao se analisar o terceiro caso aqui mencionado, tem-se que concordar com as palavras de Gasparin, o qual afirma que, em uma escola pública, a gestão democrática se constrói a partir da autonomia, visando, com isso, defender os interesses da escola, trabalhando com a realidade social e cultural da comunidade.¹⁹⁸ Então, na situação em que ainda não havia total autonomia, ficou mesmo muito difícil para o/a diretor/a Três, fazer valer o princípio da laicidade do Estado, ficando tal gestor/a e, por conseguinte, a escola por ele/a gerida, à mercê de interesses paralelos, que corriam totalmente no sentido inverso da laicidade.

Dessa forma, o que aconteceu foi aquilo que Sander tem denunciado ao afirmar que, embora haja outras formas de se escolher os/as gestores/as escolares, no Brasil o que ainda predomina na maioria dos municípios é a indicação dos/as diretores/as pelos poderes públicos, pautada na indicação feita pelos/as prefeito/as, os quais escolhes o/a diretor/a, o/a qual passa a assumir um cargo de confiança na administração pública municipal. Do ponto de vista histórico, contudo, tal modalidade parece ter já incorporado o clientelismo, na medida em que se diferencia a política do favoritismo, bem como da marginalização das oposições.¹⁹⁹

Entretanto, ao mostrar sabedoria em lidar com os poderes conflitantes, esperando o momento para melhor exercer, na totalidade, suas funções administrativas, o/a diretor/as Três foi ao encontro do que Padilha entende ser a gestão democrática: atitude e método. A atitude democrática é necessária, porém nem sempre é suficiente. Dessa forma, requer métodos democráticos de exercício da democracia. Ela também é aprendizado, exigindo tempo, atenção e trabalho. Em tal processo diferenciam-se dois momentos: o da concepção do projeto e o da institucionalização do projeto. Projetar significa arriscar-se e buscar nova estabilidade

¹⁹⁸ GASPARIN, 2002, p. 17.

¹⁹⁹ SANDER, 2005, p. 28.

em função da promessa que cada projeto alcançará estado melhor do que o presente.²⁰⁰

Cabe então aqui também destacar as palavras de Dourado,²⁰¹ o qual entende que a gestão escolar é margeada por fatores internos e externos à escola e, dessa forma, a democratização dos processos de organização deve levar em consideração as especificidades dos sistemas de ensino, para buscar a participação da sociedade civil, principalmente no que tange ao envolvimento de trabalhadores em educação, estudantes, pais, mães e demais responsáveis. Assim, o/a bom/boa gestor/a escolar é, portanto, também um líder político no âmbito do espaço escolar e das relações inerentes à prática educacional.

Porém, na descrição do terceiro caso, ocorrido na UMEF TRÊS, ficou claro que o/a diretor/a Três demorou a entender aquilo que Veiga e Resende já teriam observado, sobre a necessidade de o processo de apropriação pela escola da competência de projetar o que pretende realizar consistir na busca coletiva da construção permanente de nova organização escolar, entendendo-se organização, aqui, como o conjunto de estruturas, processos, funções, atividades e objetivos que a formam. Sendo assim, o ponto de partida dessa busca, que confere legitimidade ao trabalho dos/as gestores/as escolares, é exatamente a sua construção coletiva, vivenciada por todos os membros da comunidade escolar; sendo sua meta a obtenção da qualidade em todo o trabalho vivenciado na escola.²⁰²

Nesse sentido, deve-se sempre lembrar que, no terceiro caso aqui analisado, tudo talvez fosse um pouco mais fácil para o/a diretor/a, caso o/a mesmo/a tivesse convocado o Conselho Escolar que, de acordo com Dalben, constitui um dos principais instrumentos que conferem maior embasamento à gestão democrática. Trata-se do órgão consultivo, normativo e deliberativo em assuntos didáticos pedagógicos com o objetivo de avaliar o processo ensino-aprendizagem, propondo procedimentos adequados a cada caso.²⁰³

Não obstante, quanto à literatura relacionada à inclusão religiosa e ao caráter laico da escola pública, cabe aqui destacar as palavras de Biaggio, segundo as quais a educação inclusiva é um movimento mundial fundamentado nos princípios dos direitos humanos e da cidadania, tendo por objetivo eliminar a discriminação e a exclusão, garantindo o direito à igualdade de oportunidades e à diferença, transformando os sistemas de ensino, de modo a propiciar a participação de todos os alunos, com foco específico nos que são vulneráveis à intolerância, à marginalização e, claro, a exclusão.²⁰⁴

²⁰⁰ PADILHA, 2006, p. 31.

²⁰¹ DOURADO, 2006, p. 44.

²⁰² VEIGA; RESENDE, 2001, p. 14.

²⁰³ DALBEN, 2004, p. 69.

²⁰⁴ BIAGGIO, 2017, p. 24.

Contudo, a inclusão e a exclusão se farão conforme os exemplos dados pelos/as gestores/as escolares. Assim, ao permitir que o espaço da escola fosse utilizado por determinada igreja, o/a diretor/a Três contribuiu para o enfraquecimento dos esforços de inclusão e a diversidade religiosa, favorecendo àqueles que tentam promover a exclusão. Afinal, na medida em que uma religião específica começa a interferir e até a se apossar indevidamente do espaço da escola, não restam dúvidas que, para manter tais privilégios, desenvolverá esforços para coibir os direitos daqueles que pensam em sentido inverso.

Por sorte, no caso em questão a situação pode ser revertida em face da mudança do chefe do Poder Executivo. Porém, caso o prefeito anterior tivesse sido reeleito, bem provável que a situação iria perdurar por muito mais tempo. Daí a importância, para os/as gestores/as escolares, de jamais se esquecerem de que o Brasil se constitui um país de Estado Laico, isso significa que não há uma religião oficial brasileira e que o Estado se mantém neutro e imparcial às diferentes religiões. Sendo assim, conforme já fora mencionado no capítulo dois desta dissertação de Mestrado, a instituição escolar representa um microuniverso social que se caracteriza pela diversidade social e cultural, e por muitas vezes reproduzir padrões de conduta que permeiam as relações sociais fora da escola e esta deve estar preparada para buscar mecanismos capazes de enfrentar essa diversidade.²⁰⁵

Sendo assim, entende-se que a escola tanto pode ser um espaço de disseminação quanto um meio eficaz de prevenção e diminuição do preconceito. Esse trabalho deve ser feito de acordo com a realidade de cada instituição escolar, via campanhas nos meios de comunicação, abrindo espaços sociais para recorrer os direitos de cada um, divulgando casos e situações, bem como informando sobre os problemas que assolam o cotidiano escolar.²⁰⁶

Frente ao exposto, tendo sido aqui expostos e analisados os três casos, ocorridos em escolas municipal de Vila Velha (ES), de Ensino Fundamental I e II, envolvendo questões relacionadas à intolerância religiosa, passa-se agora, no próximo tópico, a apresentar as sugestões e recomendações, visando a correção e/ou minimização das disfunções identificadas por meio desta pesquisa de campo.

3.3 Sugestões e recomendações

Após terem sido analisados 3 (três) casos relacionados à questão da inclusão religiosa na escola pública e os desafios da gestão escolar: um estudo no município de vila

²⁰⁵ CANDAU, 2000, p. 117.

²⁰⁶ CHAUI, 1997, p. 41.

velha (ES), as sugestões e recomendações que serão agora apresentadas se dividirão em apenas dois itens: no primeiro deles, têm-se as sugestões que visam corrigir as disfunções ocorridas em sala de aula (primeiro e segundo casos aqui analisados), quando, além da interferência direta e primária do/a professor/a da disciplina Ensino Religioso, tem-se ainda a interferência secundária, porém fundamental, do/a gestor/a escolar.

O segundo item se refere especificamente às ocorrências semelhantes ao terceiro caso aqui analisado, no qual o problema em questão ocorre em âmbito externo à sala de aula, em um plano político, onde os/as professores/as da disciplina Ensino Religioso não podem interferir diretamente, cabendo somente ao/à gestor/a tomar as decisões com o objetivo de resolver o impasse.

Sendo assim, no que tange às situações comuns ao cotidiano das salas de aula, sugere-se que tais problemas tenderão a ser minimizados se, desde a primeira reunião do ano, em que o/a gestor/a tem a oportunidade de falar para toda a comunidade escolar, a questão da laicidade deve ser repetidamente colocada, de modo a lembrar aos/às professores/as e, ainda mais, aos/às responsáveis, que toda e qualquer dúvida quanto ao conteúdo da disciplina Ensino Religioso deve ser tratado com o máximo respeito e, havendo discordância em nível mais profundo, no qual inexistam as possibilidades de conciliação pacífica e saudável entre membros da comunidade escolar e a diretoria da escola, o problema deve ser tratado junto à SEMED, órgão esse que dispõe de assessoria jurídica específica para dirimir esses casos – um exemplo seriam as discussões acerca das datas comemorativas, as quais ainda causam muita rejeição entre parte da comunidade escolar. Assim, é preciso deixar claro que este tema não se resolve no nível de decisão dos/as gestores/as escolares, cabendo àqueles que discordarem das comemorações procurarem se organizar, de modo a poderem pressionar os legisladores, ao invés de perturbar o cotidiano do ambiente escolar.

Já os problemas em que tudo pode ser resolvido de forma conciliatória, como se verificou nos casos um e dois – aqui analisados –, as soluções podem também ser levadas a conhecimento público, nas futuras reuniões, para que, já cientes das decisões tomadas, os responsáveis não queiram ir até a escola, quando se virem em situações semelhantes, pois já sabem qual será a tomada de decisão.

Em suma, o que deve sempre ser reafirmado aos/às professores – e também aos/às responsáveis – é a necessidade de se inibir qualquer comportamento que denote intolerância religiosa, principalmente quando esse mesmo comportamento se expande para o nível da violência física ou verbal. Porém, em tais situações também é preciso entender que, em geral, as crianças seguem os exemplos sociais a que são expostas. Sendo assim, substituir as

punições diretas – ainda que previstas no regimento escolar – pode surtir efeitos positivos mais significativos, ao mesmo tempo em que também contribuir para acalmar os ânimos dos/as responsáveis, levando-os a refletirem sobre a forma como educam suas crianças.

Por sua vez, nas situações em que o problema em questão ocorre em âmbito externo à sala de aula, em um plano político (como foi o exemplo do terceiro caso aqui analisado), o ideal é que os/as gestores/as busquem o apoio do Conselho Escolar. Isso o respaldará em possíveis processos jurídicos, bem como contribuirá para expor o ente cujo comportamento se traduz em ação ilícita, a qual também possa significar alguma forma de agressão ao princípio da laicidade do Estado. Nas reuniões do Conselho Escolar, em que se fizer necessário o tipo de exposição de problemas acima mencionado – que envolve o risco de agressão à laicidade –, os/as gestores/as terão maior sucesso se puderem contar, também, com a presença do/a professor/a da disciplina Ensino Religioso, o/a qual se encarregará de dirimir dúvidas acerca do que pode ou não estar correto, em relação às abordagens dessa citada matéria.

Por último, sugere-se que, na composição do Conselho Escolar, os/as gestores/as devem, sempre que possível, formá-lo a partir de pessoas que, em seu conjunto, representem ao máximo a diversidade cultural e religiosa local, o que proporcionará maior equilíbrio das decisões do Conselho Escolar, sempre que o tema apresentar algum *choque* em relação aos conhecimentos e dogmas específicos de cada religião em particular. Em outras palavras, o que se sugere aqui é que, para que possa melhor contribuir para a gestão democrática da escola pública, o Conselho Escolar também deve ser democrático desde a sua constituição.

Assim sendo, tendo sido aqui apresentados e analisados os resultados da pesquisa de campo, bem como oferecidas algumas sugestões e recomendações, visando a correção e/ou minimização das disfunções identificadas por meio desta pesquisa de campo, passa-se agora à conclusão da presente dissertação de mestrado, em que se tem uma visão geral do trabalho, bem como busca-se responder à questão-problema inicialmente levantada, avaliando-se também o alcance dos objetivos propostos para este trabalho.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como principal objetivo identificar e analisar os desafios enfrentados pela gestão educacional para promover a inclusão religiosa nas escolas públicas do município de Vila Velha (ES). Para tanto, primeiro abordou-se a gestão escolar em caráter geral. Dessa forma, mostrou-se que, ao longo da história, a disciplina Ensino Religioso brasileiro assumiu caráter laico, o que faz com que toda a gestão escolar dedique esforços no sentido de promover o pluralismo e a inclusão das demais religiões no conteúdo do Ensino Religioso, bem como a trabalhar no sentido de evitar toda e qualquer forma de discriminação ou exclusão.

No que diz respeito à gestão democrática da escola pública, o presente estudo deixou claro que somente por meio de concepção coerente de educação e de escola é que se poderá refletir sobre como se organizará e se realizará a gestão do processo educacional, garantindo o aspecto laico da educação pública; pois, para que haja gestão escolar que priorize o ensino laico é preciso que o gestor conheça os modelos de Ensino Religioso que predominam no Brasil.

Em relação aos mecanismos norteadores da gestão escolar, entende-se que a participação se constitui princípio elementar – tanto para a gestão democrática como para o projeto político-pedagógico –; porém, a sua materialização encontrou obstáculos externos, impostos pelos sistemas de poder vigentes e, também, obstáculos internos, produzidos nas relações entre os sujeitos da comunidade escolar, tendo estes, em grande parte, origens na reprodução de fundamentos e objetivos do próprio sistema de poder vigente. Nesse sentido, entende-se que cabe ao Conselho Escolar conferir maior grau de democracia à gestão escolar, visto que permite a participação de todos/as no processo avaliativo da escola, permitindo que os integrantes levem suas propostas de melhoria.

Não obstante, a presente dissertação de Mestrado também abordou a questão da inclusão religiosa, visto que o Brasil é um país de Estado Laico, isso significa que não há uma religião oficial brasileira e que o Estado se mantém neutro e imparcial às diferentes religiões. Diante disso, a proposta para a disciplina Ensino Religioso na escola pública, porque abriu-se o leque para as demais tradições, de modo que não possa ser questionada quanto ao caráter proselitista, para que assim possa ser partilhada por toda a sociedade, partindo-se do pressuposto de que a disciplina Ensino Religioso é parte da formação do ser humano como cidadão, seu ordenamento deve contemplar todos os aspectos.

Ademais, entende-se que a presença da disciplina Ensino Religioso nas escolas

públicas se constitui uma tentativa de recuperação das religiões no espaço público, através da legitimação de autoridade sobre a vida cotidiana. Contudo, tais tentativas se viabilizam sobre novas bases, mais democráticas e preocupadas em respeitar as individualidades, pois a metodologia do Ensino Religioso possibilita a relação dialética e o fazer pedagógico dinâmico, gerando interação e diálogo no processo de construção e socialização do conhecimento, de maneira que professor/a e aluno/a possam dar novo sentido ao conhecimento.

Dessa forma, reconhecendo que as pessoas não poderiam estar atadas a somente uma ideologia, uma filosofia ou uma visão de mundo, foi instituído no Brasil – como garantia constitucional – o respeito à liberdade e apreço à tolerância como um dos princípios estruturantes de uma educação plural. Frente a isso, a disciplina Ensino Religioso se insere em um paradigma emergente que se opõe ao paradigma dominante que se utiliza da razão instrumental e da disciplinarização dos saberes.

Por sua vez, o trabalho aqui apresentado mostrou que, no âmbito prático, as coisas fogem um pouco ao controle do/a gestor/a escolar. Primeiro, porque nem todos os problemas inerentes à gestão participativa e, ainda, relativos à inclusão e à diversidade cultural e religiosa, podem ser resolvidos de forma direta e fácil. A escola é parte da sociedade e, como tal, sofre influências do meio. Assim, não raramente os/as gestores/as escolares ficam à *mercê* dos interesses políticos, os quais muitas vezes vão na direção contrária ao dos objetivos burocráticos.

Ademais, vive-se ainda, por parte de algumas das principais religiões, um tempo de fortes disputas pelo domínio do sistema escolar. Essa luta é também reflexo da disputa maior pelo espaço religioso brasileiro, travado entre o cristianismo católico e as novas vertentes do cristianismo evangélico. Não raramente, isso gera problemas de difícil solução, diante dos quais os/as gestores/as escolares somente podem alcançar êxito quando dotados de autonomia administrativa.

Afinal, os/as gestores/as escolares são o *braço do Estado*, tentando garantir, no âmbito educacional, o princípio da laicidade, bem como a manutenção dos direitos à inclusão e à diversidade cultural e religiosa. Para que alcancem sucesso nessas empreitadas, conforme se pode constatar por meio da pesquisa de campo, os/as gestores/as precisam ampliar ao máximo a participação da comunidade nas decisões da escola. E, nesse sentido, a disciplina Ensino Religioso oferece importante contribuição, ao disseminar, entre os/as alunos/as, o conhecimento necessário à maior aceitação dos valores éticos que favorecem o desenvolvimento da postura democrática, fundamentada na laicidade e no respeito à inclusão

e à diversidade cultural e religiosa.

Frente ao exposto até então, faz-se necessário agora responder à questão-problema, inicialmente apresentada no presente estudo, a qual buscava saber quais eram os desafios da gestão educacional para promover a inclusão religiosa na escola pública no município de Vila Velha (ES)? Este estudo mostrou que um dos principais desafios é trazer, para o contexto escolar, a participação, o trabalho em equipe, despertando o potencial dos/as profissionais e da comunidade escolar, permitindo que se manifestem e apresentem suas sugestões de melhoria.

Outro desafio reside na constante necessidade de diálogo, para garantir uma boa relação entre o Estado laico e a sociedade – cada dia mais voltada à religiosidade. Afinal, a escola representa um microuniverso social, caracterizado pela diversidade cultural e religiosa, devendo desenvolver mecanismos capazes de ampliar essa diversidade, fazendo do próprio ato de gerir a escola um exemplo vivo e permanente de democracia, inclusão e diversidade, tendo na disciplina Ensino Religioso um difusor de conhecimentos e valores éticos voltados a essa finalidade.

Frente a todo o exposto, e tendo sido alcançados todos os objetivos inicialmente propostos para essa dissertação de Mestrado, dá-se por concluído este estudo, ressaltando que o mesmo não encerra a questão, a qual deverá ser retomada em novas oportunidades, quando poderá, inclusive, ser analisada sob outros pontos de vista, bem como considerando inúmeras outras variáveis.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. *Revista Brasileira de Administração Pública*, v. 1, n. especial, p. 77-87, 2007.
- AMARAL, Tânia Conceição Iglésias. Análise dos parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras. Maringá: UEM, 2003.
- ARAGÃO, Gilbraz; SOUZA, Mailson. Transdisciplinaridade, o campo das ciências da religião e sua aplicação ao Ensino Religioso. *Revista Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 58, n. 1, p. 42-56, jan./jun. 2018.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores – seus direitos e o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins. *O estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BASTOS, Maria Helena Câmara; KREUTZ, Lúcio; TAMBARA, Elomar (Orgs.). *Histórias e memórias da educação do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Seiva Publicações, 2002.
- BARCELLOS, Carlos José. A educação no município de Vila Velha. *Revista Cidade Viva – Informativo da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha (ES)*, v. 2, n. 4, fev. 2012.
- BATISTA, Eraldo Carlos. MATOS, Luís Alberto Lourenço; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v. 11, n. 3, p. 23-38, out./dez. 2017.
- BIAGGIO, Rita de. A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 20-29, mar. 2017.
- BOBBIO, Norberto. *Elogio da serenidade e outros escritos morais*. São Paulo: UNESP, 2002.
- BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto; DADESK, Jacques. *Racismo, preconceito e intolerância*. São Paulo: Atual, 2002.
- BOTLER, Alice Hap. Autonomia e ética na gestão escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 16, n. 1, p. 121-135, 2003.
- BRANDENBURG, Laude Erandi. *A interação pedagógica no Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal, 2004.
- BRANDENBURG, Laude Erandi. O Ensino Religioso na escola pública estadual – o difícil exercício da diferença. *Revista Estudos Teológicos*, v. 45, n. 1, p. 78-98, 2005.
- BRASIL. *Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – parâmetros curriculares nacionais: Ensino Religioso*. São Paulo: AM Edições, 1997.

BRASIL. *Lei Federal n. 9.394/96 – Diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. *Lei n. 9.475/97 – Dá nova redação ao artigo 33 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Diário Oficial da União, 1997.

CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2000.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. *Tocar em frente as ensinhanças da dúvida: a busca da identidade do Ensino Religioso*. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2009.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Ática, 2008.

CHAUÍ, Marilena. Senso comum e transparência. In: LERNER, J. (Ed.). *O preconceito*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997.

CUNHA, Clera Barbosa; BARBOSA, Cláudia. O Ensino Religioso na escola pública e suas implicações em devolver o senso de respeito e tolerância dos alunos em relação aos outros e a si próprios. *Revista Sacrilegens – Revista dos Alunos do Programa de Pós-Graduação em Religião*, Juiz de Fora, v. 8, n. 1, p. 164-181, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/sacrilegens/files/2011/02/8-12.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

CURY, Antônio. *Organização e métodos*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; KLEIN, Remi. Ensino Religioso e o diálogo inter-religioso nas escolas públicas: um desafio a ser enfrentado. *Protestantismo em Revista*, São Leopoldo, v. 36, p. 64-79, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/view/2425/2321>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *Conselho de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola*. Campinas: Papirus, 2004.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez, MEC/UNESCO, 2001.

DICKIE, Maria Amélia Schmidt; LUI, Janayna de Alencar. *O Ensino Religioso e a interpretação da lei*. Porto Alegre: PUC-RS, 2005.

DOMINGOS, Marília de Franceschi Neto. Ensino religioso e estado laico: uma lição de tolerância. *Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 45-70, set. 2009. Disponível em: <www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_domingos.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes e outros. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília: INEP, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. O público e o privado na agenda educacional brasileira. São Paulo: Cortez, 2006.

ESPÍRITO SANTO. Constituição do Estado do Espírito Santo. Disponível em: <<http://www.tce.es.gov.br/portais/Portals/14/Arquivos/Biblioteca/Legislacao/CES.doc.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio século XXI escolar: o minidicionário da Língua Portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRA, Gesilaine Mucio; GODOY, Gislaine Aparecida Valadares; MOREIRA, Jani Alves da Silva; VOLSI, Maria Eunice França. *Trabalho docente e educação especial inclusiva no Brasil: interfaces com a reestruturação do capitalismo a partir do final do Século XX*. Curitiba: PUC-PR, 2013.

FISHMANN, Roseli. Estado laico, educação, tolerância e cidadania para uma análise da concordata Brasil-Santa Sé. São Paulo: Factash Editora, 2012.

FONAPER. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. São Paulo: Ave Maria, 2006.

FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAS, Katia Siqueira. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun. 2000.

FULLAN, Michael. *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA, 2003.

GARCIA, Daniele Goldner. *Configuração urbana do município de Vila Velha-ES: reflexões sobre os espaços livres e áreas ambientalmente fragilizadas*. Vitória: UFES, 2014.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002.

GIARETA, Paulo Fioravante; BEVILACQUA, Lucineide Feitosa de França. A gestão democrática na escola pública a partir do olhar do professor do Ensino Fundamental. Cuiabá: UFMS, 2017.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Daniel Abreu; PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo. O Ensino Religioso na rede pública de ensino: (re)abrindo o debate. *Revista Thema*, Charqueadas, v. 15, n. 4, p. 1318-1334, 2018.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HARTWIG, Fátima Bandeira. O respeito à laicidade da escola pública na perspectiva de gestão democrática. Brasília: UnB, 2014.

HORA, Dinair Leal da. *Gestão democrática na escola: artes e ofícios na participação coletiva*. Campinas: Papyrus, 1994.

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

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira; HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. *Ensino religioso: aspecto legal e curricular*. São Paulo: Paulinas, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.

LOURENÇO, Cristina Sílvia Alves; GUEDES, Maurício Sullivan Balhe. O STF e o Ensino Religioso em escolas públicas: pluralismo educacional, laicidade estatal e autonomia individual. *Revista de Investigações Constitucionais*, Curitiba, v. 4, n. 3, p. 145-165, set./dez. 2017.

LUCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Revista Em Aberto*, v. 1, n. 72, p. 11-34, jun. 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARTELLI, Stefano. *A religião na sociedade pós-moderna: entre a secularização e a dessecularização*. São Paulo: Paulinas, 1995.

MARTINS, José do Prado. *Gestão escolar: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação*. São Paulo: Atlas, 2001.

MASCARELLO, Andrea Stefania; CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. Conselhos de classe como instâncias complementares de avaliação e participação na escola. *Educere et Educare – Revista de Educação*, Cascavel, v. 9, n. especial, p. 515-525, jul./dez. 2014.

MENDONÇA, Ernesto Fortes. *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas: UNICAMP, 2000.

NADAL, Beatriz Gomes. O conselho de classe no âmbito da gestão democrática do trabalho pedagógico. Campinas: UNICAMP, 2012.

NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. O Ensino Religioso e seus modelos epistemológicos. *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 3, n. 6, p. 1-17, 2016.

NEVES, Leonor Maria Bernardes. *Ensino Religioso, fraternidade e saúde pública: subsídios para o professor*. São José do Rio Preto: DSJRP, 2012.

NETO, Libanio Lopes Costa. *Um estudo sobre o estado laico e o Ensino Religioso no município de Santarém/PA – 2008-2014*. 2015. 92 f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) - Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2015.

NILDECOFF, Maria Tereza. *Uma escola para o povo*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

NUNES, Antônio Osório. *Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores*. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Denise Maria. Educação, linguagem e cultura. *Revista Científica da Escola Superior Aberta do Brasil*, v. 4, n. 12, jan./mar. 2014.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento educacional e organização do trabalho na escola: concepções do plano decenal de educação para todos*. São Paulo: FEUSP, 2006.

PAINÉ, Scott Randall. Exclusivismo, inclusivismo e pluralismo religioso. *Revista Brasileira de História das Religiões*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 100-110, 2010.

PANASIEWICZ, Roberlei; ARAGÃO, Gilbraz. Dossiê: desafios teológicos do pluralismo religioso. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 13, n. 40, p. 1841-1869, out./dez. 2015.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2001.

PASSOS, João Décio. *Ensino religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007.

PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice Mencarini (Org.). *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

POZZER, Adecir; DÍAZ, José María Hernández. Ensino Religioso no currículo escolar de Espanha e Brasil: desafios e caminhos interculturais. *Revista Pedagógica*, v. 21, p. 154-173, 2019.

RAMOS, Daniela Karine (Org.). *Conselho escolar e gestão democrática: contribuições de uma formação para a cidadania*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2014.

ROCHA, Cristino. Contribuição para a conferência distrital de educação: o estado laico. Brasília: UnB, 2013.

RUIZ, João Álvaro. *Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos*. São Paulo: Atlas, 1996.

SANDER, Benno. *Gestão de educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SANTOS, Ivanir dos; NASCIMENTO, Maria das Graças O.; CAVALCANTI, Juliana; GINO, Mariana, ALMEIDA, Vitor. *Intolerância religiosa no Brasil: relatório e balanço*. Rio de Janeiro: CEAP, 2016.

SEPÚLVEDA, Denize; SEPÚLVEDA, José Antônio. A disciplina Ensino Religioso: história, legislação e práticas. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 42, n. 1, jan./abr. 2017.

SILVA, Elielson Das Neves da. *O ensino religioso e a formação de professores: Vila Velha - ES*. 2015. 80f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2015.

SILVA, Fabiana Maria Lobo da. Liberdade de religião e o Ensino Religioso nas escolas públicas de um estado laico: perspectiva jusfundamental. *Revista de Informação Legislativa*, v. 52, n. 206, p. 271-298, abr./jun. 2015.

SILVA, Raimunda Maria. *Gestão democrática e o projeto político-pedagógico: estudo de caso em uma escola municipal de São Gonçalo dos Campos-BA. Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, Santa Maria, v. 4, n. 8, p. 17-28, jul./dez. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SMARJASSI, Célia. Ensino Religioso e a gestão educacional: uma análise a partir da ética complexa de Edgar Morin. *Revista Pistis Praxis*, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 497-519, mai./ago. 2014.

SOARES, Rodrigo da Silva. A construção social da realidade. *Revista do Direito Público*, Londrina, v. 12, n. 2, p. 316-319, agosto, 2017.

SORIANO, Aldir Guedes. Mais um feriado religioso? *Revista Jus Navigandi*, Teresina, v. 11, n. 1408, p. 11-18, mai. 2007.

SPICA, Marciano Adílio. Diversidade religiosa e democracia: da filosofia da religião à filosofia política. *Revista ethic@*, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 13-40, mai. 2018.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Acórdão da Ação Direta de Inconstitucionalidade 4439. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/downloadpeca.asp?id=314650271&ext=.pdf>>. Acesso em 12 dez. 2019.

THOMÉ, Adriana; PAULA, A. D.; NIZER, C. R.; RIBAS, C. E. T. Educação, religião e diversidade religiosa no espaço escolar. *Revista ANPTECRE*, São Paulo, v. 5, p. 138-149, 2015.

UNGER, Mangabeira. O futuro da religião. *Revista Estudos Políticos*, v. 2, n. 3, p. 2-8, 2011.

VALENTE, Gabriela Abuhab. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. *Revista Pro.Posições*, v. 29, n. 1, p. 107-127, jan./abr. 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 2014.

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 3. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Testes em educação*. São Paulo: IBRASA, 1978.

VIEIRA, Geislaine Gomes Lima; FERREIRA, Bruna Milene Ferreira. Diversidade religiosa no ensino público: os desafios do pedagogo. *Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate*, v. 4, n. 1, p. 56-74, jan./jul. 2018.

VILAS-BOAS, Magda Lúcia; PEREIRA, Otaviano José. Ensino Religioso em questão: uma leitura de dez escolas em Uberaba-MG. *Revista Trilhas Pedagógicas*, v. 8, n. 2, p. 19-34, ago. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE E TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE

INFORMAÇÕES AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS E AOS/AS ESTUDANTES

1. Convite

Estamos convidando o/a estudante, menor de idade, sob sua responsabilidade para participar da pesquisa da mestranda **ERIKA BARROS DE RODRIGUES**, intitulada: **A INCLUSÃO RELIGIOSA NA ESCOLA PÚBLICA E OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA (ES)**. Antes de decidir se autorizará a participação do/a estudante menor de idade sob sua responsabilidade, é importante que o/a senhor/a entenda as propostas da pesquisa para verificar se concorda com elas. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se autorizará ou não que o/a estudante menor de idade sob sua responsabilidade participe da pesquisa de campo que dará subsídios para a pesquisa ora descrita.

2. Qual é o objetivo da pesquisa?

O objetivo desta pesquisa é **identificar e analisar os desafios enfrentados pela gestão educacional para promover a inclusão religiosa nas escolas públicas do município de Vila Velha (ES)**.

3. Por que o/a estudante menor de idade foi convidada/o?

Porque a pesquisa será realizada junto a professores/as e pais/mães de alunos/as de escolas Vila Velha (ES), que ofereçam Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.

4. O/a estudante menor de idade tem que participar?

O/a senhor/a é quem decide a participação ou não do/a estudante menor de idade nesta pesquisa. Se o/a senhor/a decidir pela participação do/a estudante, o/a senhor/a deverá assinar um Termo de Consentimento. Além disto, o/a estudante também assinará um termo de assentimento.

5. Qual será a forma de participação?

Consiste em responder um questionário ou entrevista com questões estruturadas ou semiestruturadas.

6. A participação do/a estudante será mantida em sigilo?

O nome do/a respondente não será utilizado em qualquer fase da pesquisa o que garante o anonimato e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

7. Haverá gastos/custos/riscos para o/a estudante?

Não haverá gastos/custos/riscos decorrentes da participação do/a estudante nesta pesquisa.

8. O que acontece quando o estudo termina?

A pesquisadora irá propor uma devolutiva sobre as questões elencadas e o resultado. Os resultados vão compor o acervo de pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória/ES, ficando disponíveis para consulta.

9. Contato para informações adicionais

Se você precisar de informações adicionais sobre a participação na pesquisa:

Pesquisadora: **ERIKA BARROS DE RODRIGUES.**

Professora de: Pedagogia com especialização em Informática na Educação.

E-mail: erikinhabarros@gmail.com

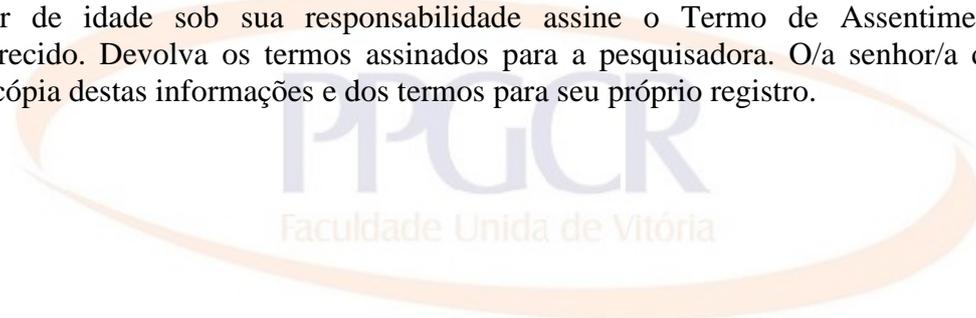
Telefone: (27) 99533-3027.

Orientador: Professor Dr. Graham Gerald McGeoch.

E-mail: graham@fuv.edu.br

Telefone da Faculdade Unida: (27) 3325-2071.

Obrigado por ler estas informações! Para autorizar a participação do/a estudante nesta pesquisa, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e solicite que o/a estudante menor de idade sob sua responsabilidade assine o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Devolva os termos assinados para a pesquisadora. O/a senhor/a deve guardar uma cópia destas informações e dos termos para seu próprio registro.



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE
E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE**

Eu, _____ (nome do responsável ou representante legal), RG: _____, CPF: _____, confirmo que **ERIKA BARROS DE RODRIGUES** explicou-me os objetivos de sua pesquisa acadêmica, bem como, a forma de participação do/a estudante menor de idade sob minha responsabilidade. As alternativas para participação do/a estudante menor de idade sob minha responsabilidade _____ (nome do participante da pesquisa menor de idade) também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, e concordo em dar meu consentimento para que o/a estudante menor sob minha responsabilidade participe como voluntário desta pesquisa.

(Assinatura do responsável ou representante legal)

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE
E ESCLARECIDO DO/A MENOR DE IDADE**

Eu, _____ (nome por extenso do/a menor de idade participante da pesquisa), tendo sido totalmente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

(Assinatura do/a menor de idade participante)

(Identificação e assinatura do pesquisador responsável)

Vila Velha (ES), ____ de _____ de 2020.

APÊNDICE B – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS APLICADAS AOS PROFESSORES/AS

PREZADOS/AS PROFESSORES/AS:

Agradeço por ter aceitado participar da pesquisa, concedendo esta entrevista, cujos dados subsidiarão minha dissertação de mestrado, cujo título provisório é: ***A INCLUSÃO RELIGIOSA NA ESCOLA PÚBLICA E OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA (ES)***. Nessa entrevista, solicita-se que o/a entrevistado/a fale livremente sobre algum problema recente, ocorrido na escola em que trabalha, o qual considerou mais relevante, envolvendo questões diretamente relacionadas à intolerância religiosa e/ou às dificuldades para fazer valer o princípio da laicidade do Estado, bem como para a promoção da inclusão religiosa.

Agradeço sua inestimável colaboração.

ERIKA BARROS DE RODRIGUES.

PERFIL DO RESPONDENTE:

Sexo:

a) Masculino.

b) Feminino.

Idade: _____.

Religião: _____.

Formação acadêmica: _____.

Tempo de docência em Vila Velha (ES): _____.

ANEXO

AUTORIZAÇÃO DA SEMED/ESCOLA, PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL



**PREFEITURA DE
VILA VELHA**

**SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO**
Rua Castelo Branco, 1803, Centro,
Vila Velha - ES - CEP: 29100-041
Telefone: (27) 3389.7231

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISAS
EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL**

Vila Velha (ES), 12 de março de 2020.

Declaro, para os devidos fins, que **ÉRIKA BARROS DE RODRIGUES**, mestrando(a) da Faculdade Unida de Vitória (ES), está autorizado(a) a desenvolver sua pesquisa, intitulada "**A INCLUSÃO RELIGIOSA NA ESCOLA PÚBLICA E OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA (ES)**", nas escolas da rede municipal de ensino, junto a alunos(as), pais, mães e responsáveis, professores(as), diretores(as) e demais funcionários(as).

Atenciosamente.


Secretário Municipal de Educação
SEMED