


FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

ALESSANDRA DE AGUIAR MONTEIRO

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 17/05/2021.



A DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA
UNIDADE MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL (UMEF) PROFESSORA NICE
DE PAULA AGOSTINI SOBRINHO EM VILA VELHA-ES

VITÓRIA-ES

2021

ALESSANDRA DE AGUIAR MONTEIRO

A DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA
UNIDADE MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL (UMEF) PROFESSORA NICE
DE PAULA AGOSTINI SOBRINHO EM VILA VELHA-ES



Trabalho de Conclusão de Curso na forma de
Dissertação de Mestrado Profissional como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestra em Ciências das Religiões. Faculdade
Unida de Vitória. Programa de Pós-Graduação
em Ciências das Religiões. Área de
Concentração: Religião e Sociedade. Linha de
Atuação: Ensino Religioso Escolar.

Orientador: Dr. Sérgio Luiz Marlow

Coorientador: Dr. Julio Cezar de Paula Brotto

VITÓRIA-ES

2021

Monteiro, Alessandra de Aguiar

A disciplina ensino religioso no projeto político pedagógico da Unidade Municipal de Ensino Fundamental (UMEF) Professora Nice de Paula Agostini Sobrinho em Vila Velha-ES / Alessandra de Aguiar Monteiro. – Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2021.

ix, f. 92; 31 cm.

Orientador: Sérgio Luiz Marlow

Coorientador: Julio Cezar de Paula Brotto

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2021.


Referências bibliográficas: f. 86-92

1. Ciências das religiões. 2. Ensino Religioso Escolar. 3. Ensino religioso. 4. Projeto político pedagógico. 5. Análise de conteúdo. - Tese.
I. Alessandra de Aguiar Monteiro. II. Faculdade Unida de Vitória, 2021.
III. Título.

ALESSANDRA DE AGUIAR MONTEIRO

A DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA
UNIDADE MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL (UMEF) PROFESSORA NICE
DE PAULA AGOSTINI SOBRINHO EM 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 Sérgio Luiz Marlow – UNIDA (presidente)



Doutor Graham Gerald McGeoch – UNIDA



Doutor Julio Cezar de Paula Brotto

AGRADECIMENTO

Ao professor orientador Julio Brotto pela dedicação, paciência, competência e principalmente por acreditar, desde o início, na possibilidade do meu projeto de pesquisa.

Aos professores da banca examinadora aos quais agradeço as orientações e correções para a finalização do projeto.

À equipe da Faculdade Unida pelo excelente atendimento no decorrer desses dois anos de mestrado.

À minha família em nome de meu esposo, Marcio de Araújo Simões, que me deu todo apoio para a realização desse sonho.

À minha amiga, Ivani Coelho Andrade, por toda ajuda nas revisões.

Gratidão a todos vocês.



RESUMO

Estudo sobre a disciplina Ensino Religioso no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Municipal de Ensino Fundamental (UMEF) Professora Nice de Paula Agostini Sobrinho em Vila Velha – ES, tendo como pergunta-problema foi: A inclusão da disciplina Ensino Religioso no PPP da UMEF Professora Nice de Paula Agostini Sobrinho atende o que está previsto nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha do 1º ao 9º ano da SEMED? Tendo como objetivo geral foi analisar o PPP da UMEF à luz das Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha com a finalidade de constatar se o PPP configura os conteúdos curricular da disciplina Ensino Religioso como a SEMED estabelece. Para isso, os procedimentos metodológicos recorreram-se ao estudo exploratório, bibliográfico e documental, com abordagem qualitativa. A análise do PPP da UMEF foi realizada por meio da Análise de Conteúdo de Bardin. O primeiro capítulo analisou o processo de elaboração do PPP da UMEF identificando os fundamentos éticos, políticos, didáticos e pedagógicos. O segundo foram categorias e indicadores de conteúdo a partir da Análise de Conteúdo de Bardin em busca de propor o eixo dos valores e o eixo das relações, tendo como documento principal de análise o PPP da UMEF do ano de 2018. O terceiro capítulo, a pesquisadora identificou de que maneira e em que medida o PPP da UMEF pode ser considerado um caminho para o reconhecimento de identidades, de alteridades e de superação da intolerância religiosa. O PPP da UMEF pesquisada apresenta o Ensino Religioso voltado para as identidades e alteridades bem busca da tolerância religiosa, conforme diretrizes municipais, mas precisa trazer no bojo a discussão os objetivos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Palavras-chave: Ensino Religioso. Projeto Político Pedagógico. Análise de Conteúdo.

ABSTRACT

Study on the Religious Education discipline in the Political Pedagogical Project (PPP) of the Municipal Elementary Education Unit (UMEF) Professor Nice de Paula Agostini Sobrinho in Vila Velha - ES, with the problem question being: The inclusion of the Religious Education discipline in the PPP of UMEF Professor Nice de Paula Agostini Sobrinho meets what is foreseen in the Curriculum Guidelines of the Municipal Education Network of Vila Velha from the 1st to the 9th year of SEMED? Having as general objective was to analyze the UMEF PPP in the light of the Curriculum Guidelines of the Municipal Education Network of Vila Velha with the purpose of verifying if the PPP configures the curricular contents of the discipline Religious Education as SEMED establishes. For this, the methodological procedures used an exploratory, bibliographic and documentary study, with a qualitative approach. The analysis of the UMEF's PPP was carried out through Bardin's Content Analysis. The first chapter analyzed the process of preparing the UMEF's PPP, identifying the ethical, political, didactic and pedagogical foundations. The second were categories and content indicators based on Bardin's Content Analysis in an attempt to propose the axis of values and the axis of relationships, with the main analysis document being the UMEF PPP for the year 2018. The third chapter, the researcher identified how and to what extent the UMEF PPP can be considered a path for the recognition of identities, alterities and overcoming religious intolerance. The researched UMEF PPP presents Religious Education geared to identities and alteralities in search of religious tolerance, according to municipal guidelines, but it needs to bring the objectives of the Common National Curriculum (BNCC) into the discussion.

Keywords: *Religious education. Pedagogical Political Project. Content analysis.*

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCNDH - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em Direitos Humanos

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCNER - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso

PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola

PME/PMVV - Plano Municipal de Educação de Vila Velha

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEMED - Secretaria Municipal da Educação de Vila Velha

UMEF - Unidade Municipal de Ensino Fundamental



LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

FIGURAS

Figura 1. Esquema do Desenvolvimento de uma análise	39
Figura 2. Tirinha da Mafalda.....	43
Figura 3. Caracterização do PPP	67
Figura 4. Princípios básicos para a elaboração do PPP.....	68
Figura 5. Eixos do Ensino Religioso	73

GRÁFICOS

Gráfico 1. IDEB dos 4º e 5º anos, de 2009 a 2017	25
Gráfico 2. IDEB do 6º ao 9º ano, dos anos 2009 a 2017	26

QUADROS

Quadro 1. Unidade de registro e unidade de contexto.....	40
Quadro 2. Categoria e subcategorias de análises.....	47
Quadro 3. Análise da Subcategoria Autoridade	48
Quadro 4. Análise da Subcategoria Qualidade.....	48
Quadro 5. Análise da Subcategoria Participação.....	50
Quadro 6. Análise da Subcategoria gestão democrática.....	51
Quadro 7. Análise da Subcategoria Igualdade.....	52
Quadro 8. Análise da Subcategoria Currículo Prescrito do ER.....	53
Quadro 9. Análise da Subcategoria Liberdade Religiosa	54
Quadro 10. Análise da Subcategoria Intolerância Religiosa	54
Quadro 11. Categoria e subcategorias de análises do eixo das relações	56
Quadro 12. Análise da Subcategoria a organização do processo de trabalho	57
Quadro 13. Análise da Subcategoria envolvimento da comunidade.....	58
Quadro 14. Análise da Subcategoria discussão curricular	59
Quadro 15. Análise da Subcategoria identidades	60
Quadro 16. Análise da Subcategoria alteridades	60
Quadro 17. Análise da Subcategoria Mediação pedagógica do conhecimento.....	61

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 CONCEPÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UNIDADE MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSORA NICE DE PAULA AGOSTINI SOBRINHO	13
1.1 A elaboração do Projeto Político Pedagógico da Unidade Municipal de Ensino Fundamental Professora Nice de Paula Agostini Sobrinho.....	22
1.2 Os fundamentos ético-políticos (valores) inseridos no Projeto Político Pedagógico da Unidade Municipal de Ensino Fundamental Professora Nice de Paula Agostini Sobrinho	26
1.3 Os fundamentos didáticos e pedagógicos inseridos no Projeto Político Pedagógico da Unidade Municipal de Ensino Fundamental Professora Nice de Paula Agostini Sobrinho	31
2 CATEGORIAS DE ANÁLISE: DEFINIÇÃO E INDICADORES	35
2.1 Compreendendo a Análise de Conteúdo de Bardin.....	35
2.2 Propondo categorias do conteúdo: o eixo dos valores.....	47
2.3 Propondo os indicadores do conteúdo: o eixo das relações.....	55
3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	63
3.1 Projeto Político Pedagógico: um caminho para o reconhecimento de identidades	63
3.2 Projeto Político Pedagógico: um caminho para o reconhecimento de alteridades	71
3.3 Projeto Político Pedagógico: um caminho para a superação da intolerância religiosa	73
CONCLUSÃO.....	82
REFERÊNCIAS	86

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como tema *A disciplina Ensino Religioso no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Municipal de Ensino Fundamental (UMEF) Professora Nice de Paula Agostini Sobrinho em Vila Velha – ES*. A pesquisadora escolheu este tema devido sua percepção com relação aos desafios de trabalhar o componente curricular Ensino Religioso na rede pública. Em primeiro lugar, este desafio diz respeito à problemática de cumprir o que está determinado pela Constituição Federal (CF),¹ e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),² pois esses documentos definem que a disciplina Ensino Religioso deve ser ofertada de maneira obrigatória e facultativa,³ mas, não informam ou orientam o que fazer com o/a discente que não deseja participar das aulas, ocasionando ociosidade a esse/a discente que não tem atividades pedagógicas alternativas.

Outro desafio – que no entender da pesquisadora apresenta maior complexidade a ser enfrentado ao construir-se o PPP – é dar conta da questão da diversidade religiosa dos/as discentes, tendo em vista que há na mesma sala de aula adeptos de distintos credos religiosos e, portanto, não se pode contemplar um credo em detrimento de outros.

A principal justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa reside no vínculo acadêmico e profissional que a pesquisadora tem com a Educação Pública, visto que a mesma é professora concursada no município de Vila Velha – ES desde o ano de 2007 na primeira cadeira e, em 2008, na segunda. No âmbito profissional, atua como diretora da Unidade Municipal de Ensino Fundamental (UMEF) Professora Nice de Paula Agostini Sobrinho, em Vila Velha – ES, desde o ano de 2014, inicialmente por indicação do secretário da pasta e posteriormente eleita nas duas últimas eleições, ou seja, em 2017 e 2019.

Corolário a essa questão, justifica também a pesquisa o fato de que a cada dois anos o PPP precisar ser revisto,⁴ adequado e atualizado à luz de documentos oficiais governamentais nos três níveis: municipal, estadual e federal. Resta aqui apontar que a Secretaria Municipal

¹ BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

² BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. [online]. p. 3.

³ BRASIL, 1996, p. 23.

⁴ Apesar de o município não ter um documento orientador sobre PPP, reza sobre a necessidade do referido documento atualizado, tendo em vista sua necessidade junto à administração da autonomia financeira, conforme artigo 28 da Lei municipal nº 5.938 de 2017, em que afirma “A autonomia da gestão administrativa e financeira da escola será assegurada pela administração dos recursos, nos termos de seu projeto político pedagógico – PPP [...], visando à melhoria da eficiência e da eficácia da manutenção das instalações escolares e para qualificar o processo de ensino-aprendizagem”. Consulte: VILA VELHA (Cidade). Poder Executivo. *Lei nº 5.938 de 29 de novembro de 2017*. [Disciplina a gestão democrática da educação no sistema municipal de ensino de Vila Velha e dá outras providências]. Vila Velha: Prefeitura Municipal. [online]. p. 7.

de Educação (SEMED) do município de Vila Velha – ES apresenta em sua *Proposta Pedagógica de Educação do Município de Vila Velha*⁵ e nas *Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha do 1º ao 9º ano*,⁶ orientações sobre a inclusão da disciplina ER nos PPPs das UMEFs.

A pesquisa é relevante porque ajudará tanto a gestão escolar da UMEF ora pesquisada a repensar, reestruturar e atualizar o PPP, quanto indicará para a SEMED de Vila Velha – ES quais são os principais desafios enfrentados pela gestão das UMEFs na inclusão da disciplina ER no PPP.

É fundamental deixar claro que a pesquisadora entende os limites de uma pesquisa na UMEF onde é diretora, principalmente pelo fato de que o PPP em vigor foi revisado sob sua gestão e coordenação, no ano de 2018, e deverá ser revisado no ano de 2020. Contudo, o exercício de análise e reflexão sobre o PPP será singular no desenvolvimento da atuação da pesquisadora não apenas como diretora da UMEF, mas também como acadêmica de um Mestrado Profissional em Ciências das Religiões.⁷

Desse modo, o PPP em vigor da UMEF pesquisada, enquanto objeto da pesquisa, será analisado em busca de responder se o mesmo obteve êxito na inclusão da disciplina e atende os documentos orientadores da SEMED. Para melhor delimitar esta questão, a pesquisadora analisará se o PPP em vigor da UMEF atende o que propõe o documento denominado *Diretrizes Curricular da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha do 1º ao 9º ano da SEMED*.

Frente ao exposto, a pergunta-problema desta dissertação pode ser assim descrita: A inclusão da disciplina Ensino Religioso no Projeto Político Pedagógico da UMEF Professora Nice de Paula Agostini Sobrinho atende o que está previsto nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha do 1º ao 9º ano da SEMED? Para responder a tal pergunta, o objetivo geral da pesquisa dará conta da análise do PPP da UMEF à luz das Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha com a finalidade de constatar se o PPP configura os conteúdos curriculares do Ensino Religioso como a SEMED estabelece.

Como objetivo específico a pesquisa pretendeu delimitar se a inclusão da disciplina ER no PPP promove um processo de ensino-aprendizagem que respeita os/as discentes de

⁵ VILA VELHA (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Pedagógica de Educação do Município de Vila Velha*. Vila Velha: Prefeitura Municipal, 2008. [n.p.].

⁶ VILA VELHA (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha: 1º ao 9º ano*. Vila Velha: Prefeitura Municipal, 2012. [n.p.].

⁷ FUV. *Mestrado Profissional em Ciências das Religiões*. [s.d.]. [online]. [n.p.].

todas as crenças e religiões, sem imposição de um determinado credo, evitando preferências religiosas de qualquer agente da comunidade estudantil, seja da direção, dos professores da referida disciplina ou da comunidade escolar mais ampla.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa ergueu-se a partir de um estudo exploratório, bibliográfico e documental com abordagem qualitativa. A análise do Projeto Político Pedagógico da UMEF⁸ será realizada por meio da Análise de Conteúdo de Bardin. Os documentos: *Plano de Desenvolvimento da Escola*,⁹ *Proposta Pedagógica de Educação do Município de Vila Velha*¹⁰ e as *Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha do 1º ao 9º ano*,¹¹ servirão de apoio no processo da abordagem do PPP.

O primeiro capítulo analisa o processo de elaboração do PPP da UMEF Professora Nice de Paula Agostini Sobrinho, identificando os fundamentos éticos, políticos, didáticos e pedagógicos, tomando por base os argumentos de Gadotti, Gandi, Padilha, Freire, Vasconcellos, Veiga, Oliveira, Souza e Bahia.

No segundo capítulo, propõem-se as categorias e indicadores de conteúdo a partir da Análise de Conteúdo de Bardin em busca de propor o eixo dos valores bem como o eixo das relações, tendo como documento principal de análise o PPP da UMEF, do ano de 2018. Os demais documentos exarados pela Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha (SEMED) serão utilizados na medida em que ajudem a delimitar estes eixos.

No terceiro capítulo, à luz das categorias e indicadores identificados no capítulo dois, a partir da Análise de Conteúdo de Bardin, a pesquisadora pretende identificar de que maneira e em que medida o PPP da UMEF pode ser considerado um caminho para o reconhecimento de identidades, de alteridades e de superação da intolerância religiosa.

⁸ Confira a parte I em UMEF PROFESSORA NICE DE PAULA AGOSTINI SOBRINHO (UMEF PNPAS). *Projeto Político Pedagógico*. Vila Velha: PNPAS, 2018. p. 1.

⁹ UMEF PROFESSORA NICE DE PAULA AGOSTINI SOBRINHO (UMEF PNPAS). *Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE*. Vila Velha: UMEF PNPAS, 2012a.

¹⁰ VILA VELHA, 2008, [n.p.].

¹¹ VILA VELHA, 2012, [n.p.].

1 CONCEPÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UNIDADE MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSORA NICE DE PAULA AGOSTINI SOBRINHO

Construir um Projeto Político Pedagógico (PPP) pressupõe conhecimento acerca de seu significado, conceito, caráter político e pedagógico. Além disso, se faz necessário discutir e apontar sua finalidade, considerando que constitui um documento da Unidade de Ensino que a identifica com suas peculiaridades do fazer pedagógico e de seu cotidiano escolar. Assim, visualiza-se a instituição e possibilita a afirmação da identidade escolar. A identidade se constrói na articulação, no contexto escolar, pelos segmentos que a compõem, levando-se em conta os valores, as necessidades e exigências dos segmentos. Esse documento é um dos pilares que viabiliza uma gestão democrática a partir de princípios e práticas pedagógicas que definem a identidade institucional e, por meio dele, o/a gestor/a garante a participação de todos/as atores/atrizes na construção e definição de metas a serem alcançadas.

Segundo Gadotti:

Todo projeto supõe *rupturas* com o presente e *promessas* para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade é buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.¹²

Nessa perspectiva, a LDB aponta como atribuições das unidades de ensino a elaboração e a execução da sua proposta pedagógica, garantindo à escola progressivo grau de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. Desse modo, ter autonomia é garantir a construção de um espaço de liberdade e responsabilidade na elaboração do plano de trabalho, definindo os caminhos a serem percorridos e garantindo planejamentos de atividades com intuito de responder as demandas sociais. Portanto, a autonomia permite à escola a construção da identidade e aos integrantes da comunidade escolar uma atuação que os torna sujeito histórico da própria prática.¹³

Ainda como parâmetro legal, o Plano Nacional de Educação (PNE),¹⁴ lei 13.005/2014,¹⁵ e Municipal de Educação de Vila Velha – ES (PME/PMVV), lei 5.629/2015,¹⁶

¹² GADOTTI, Moacir. *O projeto político-pedagógico na escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania*. Brasília: Cortez, 1994. p. 579.

¹³ BRASIL, 1996, p. 3.

¹⁴ BRASIL. Casa Civil. *Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014*. [Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

¹⁵ BRASIL, 2014, [n.p.].

asseguram a construção do PPP pelas unidades de ensino e garantem a sua implementação de forma efetiva, visando o direito educacional de qualidade.

Pedro Demo subdivide o PPP em três grandes dimensões denominadas: *marco situacional*, *conceitual* e *operacional*. O marco situacional deve conter dados que subsidiem a análise da realidade nos aspectos cultural, social, econômico, cognitivo e comportamental, especialmente no que diz respeito aos sujeitos envolvidos no processo ensino e aprendizagem. Já na estrutura e espaço físico, deve contemplar a organização da estrutura e espaço físico, pedagógica e administrativa da escola. O marco conceitual pressupõe concepção de sociedade, cultura, homem, currículo, educação, escola, ensino-aprendizagem, conhecimento, cidadania e avaliação. Por fim, o marco operacional é a metodologia de trabalho.¹⁷

Gandin traz o modelo clássico de planejamento participativo para planos globais de médio e longo prazo que apresenta a seguinte estrutura: o *marco referencial*, o *diagnóstico* e a *programação*. Sendo que, para ele, cada um desses marcos segue etapas próprias para alcançar o objetivo maior da elaboração do PPP.¹⁸

Observa-se a partir dessas nomeclaturas que o processo de elaboração e implantação do PPP é muito complexo e precisa ser construído com base nas informações da comunidade escolar. Quando todos enxergam qual é o foco de trabalho da instituição e participam de seu processo de determinação, constituem-se verdadeiros parceiros da direção da escola. Assim, requer um planejamento participativo que permite a “construção conjunta de um fazer e de um pensar”¹⁹.

Há aspectos básicos que devem ser considerados na elaboração do PPP de qualquer escola. A princípio, é preciso que todos conheçam bem a realidade da comunidade em que se inserem para, em seguida, estabelecer o plano de intenções, considerado como pano de fundo para o desenvolvimento da proposta.

Posteriormente, deverá ser respondida a pergunta: por que e para que existe essa escola? Respondido isso, é preciso olhar para os outros braços do projeto: a proposta curricular que estabelece o que e como se ensina; as formas de avaliação da aprendizagem; a organização do tempo e o uso do espaço na escola; a formação dos professores; a maneira como a equipe vai se organizar para cumprir as necessidades originadas pelas intenções

¹⁶ VILA VELHA (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Lei nº 5.629, de 24 de junho de 2015*. [Aprova o plano nacional de educação – PME e dá outras providências]. Vila Velha: Prefeitura Municipal. [online]. [n.p.].

¹⁷ DEMO, Pedro. *Projeto Político Pedagógico*. Campinas: Papyrus, 1994. p. 1-14.

¹⁸ GANDIN, Danilo. *Soluções de planejamento para uma prática estratégica e participativa*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 102.

¹⁹ GANDIN, 2013, p. 104.

educativas; e, por fim, a gestão administrativa que viabiliza as ações para que os outros pontos funcionem dentro da construção da escola que se quer.²⁰

Cabe ao/a gestor/a escolar garantir que o processo de criação do PPP seja democrático, desde a elaboração até a sua implementação, prevendo espaço para seu questionamento pela comunidade escolar. O/a diretor/a é a figura que articula os diferentes braços operacionais e conceituais em relação ao plano de intenções, isto é, que estabelece as bases conceituais do documento. É o/a gestor/a quem deve antecipar os recursos a serem mobilizados para alcançar o objetivo comum, além de também cuidar para que projetos institucionais se estendam a toda comunidade escolar, mantendo o foco nos objetivos determinados. Assim, é o/a gestor/a quem garante que haja um plano de intenções, principalmente porque sua atenção tem um caráter político-pedagógico.²¹

Configurado assim, é importante que o PPP preveja aspectos relativos aos valores que se deseja instituir na escola, ao currículo e à organização, relacionando o que se propõe na teoria com a forma de fazê-lo na prática, além de prever os prazos para que isso ocorra. Ademais, deve-se criar uma avaliação de processos, revendo as estratégias estabelecidas para uma eventual reelaboração das metas traçadas. O PPP tem como desafio transformar o papel da escola dentro da comunidade sugerindo aos/as discentes uma nova maneira de ler o mundo, além de atender as demandas atitudinais e conteudistas, bem como as metas de aprendizagem.²²

Com esse sentido que, enquanto gestora, a pesquisadora teve o desafio de escolher um projeto que pudesse enfrentar os problemas que os/as docentes identificaram para melhoria do comportamento junto aos/às discentes. Por isso, resolveu-se desenvolver o projeto com palestras e slides para prender a atenção dos/as discentes para dirimir as dúvidas em relação aos temas abordados. Diante da proposta, os/as discentes procuraram a direção e pedagogos/as, relatando inúmeros problemas que estavam enfrentando para que pudessem apontar caminhos e soluções, em um sentido de pedir ajuda.

Nesse contexto, foi realizada reunião com todos os segmentos para aprovarem o projeto que seria feito junto à disciplina de Ensino Religioso e socialização das ações que seriam feitas dentro do projeto, intitulado de Consciência Cidadã. Assim, foram escolhidos os temas das palestras que a escola tinha necessidade devido aos problemas que encontrava no

²⁰ VEIGA, Ilma P. A. *Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1997. p. 80.

²¹ PADILHA, Paulo R. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. 7. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2007. p. 99.

²² VEIGA, Ilma P. A. *Projeto político-pedagógico: uma construção possível*. 12. ed. Campinas: Papirus, 1995. p. 12.

decorrer do ano 2017, junto aos/às discentes relatados pelas famílias nas reuniões de rotina. Nesse contexto, foram escolhidos os temas drogas, *bullying*, distúrbios psicológicos e automutilação.

Os/as docentes de outras disciplinas concordaram em ceder o horário para que os/as discentes pudessem assistir às palestras diante da importância das temáticas levantadas, achando muito necessária essa ação formativa e propositiva. As palestras foram feitas no decorrer do ano de 2018 e a disciplina de Ensino Religioso trabalhou os temas em sala de aula e percebeu-se, visivelmente, a mudança de comportamento dos/as discentes no final do ano. Momento em que houve a culminância do projeto com arrecadação de doações para um orfanato situado na comunidade de Terra Vermelha, em Vila Velha – ES.

Nesse evento social, os/as discentes foram de ônibus fazer essa entrega, demonstrando a solidariedade deles/as na mudança de comportamento. As famílias compareceram à escola para agradecer as ações, pois a maioria não tinha noção dos problemas dos/as filhos/as e a escola conseguiu descobrir e ajudar resolvendo questões com atendimento psicológico. O que refletiu diretamente na melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos/as discentes. O referido projeto durou dois anos na UMEF, ou seja, 2018 e 2019.

Nesse ínterim, percebeu-se que a disciplina Ensino Religioso tem sido repensada dentro da identidade escolar e faz parte efetivamente no PPP da UMEF. Assim, o projeto sempre deve estar vinculado à melhoria da escola e da comunidade. O que deve direcionar mudanças nas práticas educativas do/a docente, beneficiando assim toda a comunidade, pois é em função do social e do educativo que há sentido em existirem as escolas.

Essa identidade deve ser pensada e planejada tomando como base o Ensino religioso em escolas públicas do Brasil, conforme discussão no Plenário, em 2017, em que o relator foi o ministro Roberto Barroso, onde:

[...] pontuou que o Estado deve desempenhar dois papéis decisivos na sua relação com a religião. Em primeiro lugar, cabe-lhe assegurar a liberdade religiosa, promovendo um ambiente de respeito e segurança para que as pessoas possam viver suas crenças livres de constrangimento ou preconceito. Em segundo lugar, é dever do Estado conservar uma posição de neutralidade no tocante às diferentes religiões, sem privilegiar ou desfavorecer qualquer uma delas.²³

Nesse contexto, Roberto Barroso apontou que a solução da controvérsia constitucional sobre o ER se encontra na confluência de três normas: a que prevê o Ensino Religioso [CF, art. 210, § 1º (3)], a que assegura a liberdade religiosa [CF, art. 5º, VI (4)] e a que consagra o

²³ BARROSO, Roberto. Ensino Religioso em escolas públicas: informativo nº 875. In: STF [Site institucional]. 28 ago. a 1 set. 2017. [online]. p. 01.

princípio da laicidade [CF, art. 19, I (5)]. Ressaltou, ainda, que a presença do ER em escolas públicas já constitui uma exceção feita pela CF considerando a laicidade do Estado, por isso, o ER não deve ser vinculado a uma específica religião. Em seguida, o relator pontuou que o princípio da laicidade possui três conteúdos jurídicos distintos: separação formal entre Igreja e Estado; neutralidade; e garantia da liberdade religiosa.²⁴ Segundo Oliveira, essa neutralidade se constitui na garantia do amplo respeito a todas as religiões.²⁵

Vale lembrar que foi com a Revolução Francesa que apareceu a ideia de Estado laico, de Estado neutro entre todos os cultos.²⁶ Nesse ínterim, a laicidade²⁷ zela pela separação entre Estado e Igreja, compreendida como a ausência da religião na esfera pública ou também de neutralidade e imparcialidade do Estado,²⁸ em questões religiosas.²⁹ Na diferenciação entre neutralidade e imparcialidade, tem-se a discussão de que um dos desdobramentos da laicidade é o Estado democrático, fomentando a convivência entre a diversidade e a pluralidade humana.³⁰ Dessa forma, a intolerância religiosa tem sido combatida, pois é considerada uma violência no cotidiano escolar.

É diante desse contexto da realidade escolar que a SEMED tem elaborado projetos e propostas formativas, vislumbrando o enfrentamento da questão de forma a trazer à tona todas

²⁴ BARROSO, 2017, p. 01.

²⁵ OLIVEIRA, Angelita C. Ensino Religioso na educação básica: desafios e perspectivas. *Revista da Graduação*, Uruguaiana, v. 5, n. 1, p. 1-58, 2012. p. 35.

²⁶ DOMINGOS, Marília. F. N. Ensino Religioso e estado laico: uma lição de tolerância. *Revista Rever*, v. 1, n. 1, p. 45-70, 2009. p. 46.

²⁷ Segundo Domingos, “o termo laicidade aparece para marcar a continuidade da história em um período de crise, uma história construída durante o século XIX, uma história de incessante secularização, na qual Estado e Igreja vão progressivamente separando-se e aonde esta vai gradativamente sendo excluída da administração, da política, da justiça e, finalmente, da escola. Esse processo de separação vai culminar com a lei de 1905, de separação da Igreja e do Estado e, posteriormente, vai se tornar preceito constitucional. Será a influência francesa que irá marcar a história da laicidade no Brasil. Se desde 1882, no Brasil, Ruy Barbosa sugeriu a liberdade de ensino, o ensino laico e a obrigatoriedade da instrução, sendo apenas em 1889 que a primeira grande reforma educacional promovida por Benjamin Constant, então ministro da Instrução, Correios e Telégrafos, colocará estes princípios em prática. Os princípios da liberdade, laicidade e gratuidade da escola primária serão os norteadores dessa reforma. O princípio da neutralidade religiosa escolar, ou seja, da laicidade, será introduzido na sociedade brasileira”. Veja mais em: DOMINGOS, 2009, p. 49.

²⁸ ORO, Ari Pedro. Liberdade religiosa no Brasil: as percepções dos atores sociais. In: ORO, Ari Pedro; STEIL, Carlos A.; CIPRINAI, Roberto; GIUMBELLI, Emerson. (orgs.). *A religião no espaço público: atores e objetos*. São Paulo: Terceiro Nome, 2012. p. 181.

²⁹ “É perante a pluralidade que a neutralidade não é suficiente, mas a imparcialidade ajuda particularmente no campo ético e jurídico, onde o poder do Estado se exerce com independência do tipo destinatários que participam em suas atividades legislativas ou em suas sanções. A imparcialidade da lei significa o reconhecimento da liberdade na forma de liberdade religiosa (cuja prática inclui também a liberdade de pensamento, de associação e de reunião). Nesta perspectiva, dentre outras coisas, já não pode mais valer o antigo princípio de *cuis regio eius et religio*, porque ninguém está obrigado a seguir a religião do seu próprio soberano ou do seu próprio Estado ou governo”. Veja mais em: RIVERA, Dario P. B. Laicidade, religião e direitos cidadãos. In: ROSSI, Luiz A. S.; JUNQUEIRA, Sérgio (orgs.). *Religião, direitos humanos e laicidade*. São Paulo: Fonte Editorial, 2015. p. 22.

³⁰ FISCHMANN, Roseli. *Estado laico, educação, tolerância e cidadania: para uma análise da concordata Brasil-Santa Sé*. São Paulo: Factash, 2012. p. 23.

as religiões e religiosidades estabelecidas no território do município de Vila Velha – ES como, por exemplo, o Clique da diversidade cultural e religiosa. Assim:

A diversidade cultural e religiosa de um Estado se constitui parte integrante da dinâmica do processo associativo de uma comunidade local. Nessa perspectiva, que o projeto denominado o Clique da diversidade cultural e religiosa no município de Vila Velha, no estado do Espírito Santo, está sendo implementado, cujo objetivo é ampliar o olhar para com os espaços históricos, de forma a perceber e sistematizar conhecimentos fundamentais para a compreensão crítica da diversidade cultural religiosa e dos direitos humanos no contexto social, político e educacional contemporâneo, bem como motivar a prática de leitura e escrita dos estudantes e dos professores.³¹

De acordo com Ivani Andrade, “a sociedade tem se caracterizado pelo pluralismo cultural e religioso, por mudanças rápidas e profundas, exigindo [...] atualização das formas de compreensão da realidade social, para que se possam encontrar respostas para os novos desafios [...]”³². Por isso, para ela, a educação deve manter “[...] a preocupação com a formação integral do homem, considerando o ser humano em suas múltiplas dimensões, inclusive a religiosa”³³.

Nessa intenção, torna-se importante trazer à tona a discussão sobre tolerância e intolerância religiosa, em uma direção em que a tolerância religiosa assuma formas políticas e implicações cotidianas na escola, de forma a garantir a liberdade religiosa enquanto direito jurídico promotor da cidadania, tendo em vista que na discussão observa-se que a intolerância religiosa se baseia no preconceito e na constatação da diferença. Assim, há necessidade de educar para a tolerância religiosa, a partir do diálogo e da ética, tendo em vista que o Estado laico deve marcar presença no combate às discriminações violentas e perseguições religiosas, garantindo direitos individuais e coletivos, tendo em vista a mediação da intolerância religiosa.³⁴

É nesse contexto que o PPP tem a necessidade de estar em diálogo e atento à realidade escolar, inclusive a religiosidade do/a discente. Na atualidade, a disciplina Ensino Religioso é vista como uma necessidade humana e não simplesmente como só uma disciplina acadêmica.

³¹ DIAS, Sônia M.; ANDRADE, Ivani C. Projeto Clique da Diversidade Cultural e Religiosa na rede municipal de ensino do município de Vila Velha – ES. In: SENHORAS, Elói M. (org.). *Políticas públicas na educação e a construção do pacto social e da sociabilidade humana* 2. Ponta Grossa: Atena, 2021. p. 169.

³² ANDRADE, Ivani C. Currículo do Ensino Religioso da rede municipal de ensino de Vila Velha – ES. *Revista Último Andar*, São Paulo, v. 23, n. 36, p. 44-60, 2020. p. 46.

³³ ANDRADE, 2020, p. 46.

³⁴ A intolerância religiosa no interior do ambiente escolar tem se apresentado como um entrave ao ensino da história e cultura afro-brasileira, mas considera que a escola é um local de intolerância religiosa manifestada de variadas maneiras, seja por meio de injúria devido ao preconceito religioso, bem como rejeição religiões minoritárias. Confira: VIEIRA, Ingrid C. L. A intolerância religiosa como elemento norteador do ensino da cultura afro-brasileira na escola. *Revista Unitas*, Vitória, v. 5, n. 2, p. 394-411, 2017. p. 405.

Desse modo, esse projeto deve encarar o ER como parte do seu projeto educativo, que deve ser reconhecido como uma ferramenta no desenvolvimento a cidadania dos/as discentes.³⁵

Esse diálogo tem sido firmado junto à UMEF pesquisada, tendo em vista que seu Plano de Metas e Ações, definido no ano de 2018, contido em seu PPP, deixa claro que “o acompanhamento pedagógico é realizado na escola por meio de reuniões agendadas com pais e/ou responsáveis, para orientações necessárias, onde a prática do diálogo é fator principal na resolução de problemas”³⁶.

Do mesmo modo que o PPP deve ser implantado de forma democrática no decorrer da caminhada escolar ou no cotidiano da comunidade de modo geral, respeitando cada momento, não deve ocorrer por decreto, por obrigação, mas por necessidade, assim também deve ocorrer de acordo com a necessidade de cada realidade escolar e conforme a sua caminhada, democraticamente, a fim de garantir que não haja proselitismo, tão pouco desrespeito à crença de cada um, que deve ser respeitada no ambiente escolar. O ser humano, assim como o conhecimento, está em contínua construção, dessa forma, se faz necessário à construção de um PPP flexível, ou seja, de acordo com a realidade escolar, pois esse projeto possui responsabilidade com a comunidade escolar e, conseqüentemente, com a formação humana.³⁷

A elaboração do PPP pelas unidades escolares tem se apresentado como um desafio urgente e necessário na organização da escola, nos eixos referentes à concepção sobre a educação, currículo e avaliação da aprendizagem. Trata-se de um espaço onde se visualizam as utopias e esperanças da comunidade escolar, alicerçando o fazer pedagógico no processo de construção coletiva e contínua, expressando ideias, objetivos, metas e sequência de ações que irão nortear toda a ação pedagógica da escola.³⁸ Essa construção coletiva deve “romper com a lógica autoritária em que se estruturam as concepções e práticas dominantes de organização e gestão escolares”³⁹.

Ao construir o PPP, a escola precisa partir de análises feitas sobre o seu presente, sem desprezar o passado, e sobre o que já está posto no cotidiano escolar enquanto meta de ação e preencher lacunas com a intenção de melhorar o que está errado:

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais

³⁵ VEIGA, 1997, p. 80.

³⁶ UMEF PNPAS, 2018, p. 111.

³⁷ VEIGA, 1997, p. 82.

³⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor*. Brasília: MEC; SEB, 2004a. p. 27-28.

³⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004b, p. 28.

como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.⁴⁰

As palavras de Veiga reafirmam que o PPP é um documento de extrema importância para a instituição escolar, inclusive por ser um organismo vivo que demonstra sua identidade e o grau de participação dos atores que compõem a comunidade escolar. Deve ser elaborado e reelaborado com a participação efetiva de todos, o que inclui discentes, pais, professores, profissionais e representantes da comunidade local na busca pela melhoria da qualidade da educação ofertada, por meio do compromisso pedagógico assumido pelo coletivo. Veiga ainda afirma que:

O Projeto Político Pedagógico precisa ser constituído num compromisso assumido por todos na organização do trabalho pedagógico de forma globalizada e coerente, visando solucionar problemas e centrando a atenção nos interesses comuns, buscando bases teórico-metodológicas que possam concretizar as metas estabelecidas como consenso da comunidade educativa.⁴¹

Logo, o PPP constitui-se de uma procura constante dos elementos que devem ser priorizados no processo educativo, quais as ações serão realizadas e quando e qual a forma mais eficaz de construir essas ações. Trata-se, pois, de estabelecer efetivamente os meios que levarão aos fins que se pretende alcançar. Esse trabalho requer muita clareza em relação ao tipo de escola e de ensino que educadores, pais, funcionários e os/as discentes almejam. O que está intimamente ligado ao modelo de sociedade e com o tipo de cidadão que se pretende formar.

Reforçando a ideia de que a construção do PPP deve ser pautada na gestão democrática e deve contemplar a qualidade de ensino a ser oferecida, com princípios de igualdade e liberdade, é importante destacar que esses conceitos se encontram estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Destaca-se abaixo o que o artigo 12 estabelece para os estabelecimentos de ensino com relação à proposta pedagógica:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
 I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...]
 VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; [...]
 VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da sua proposta pedagógica.⁴²

⁴⁰ VEIGA, 1995, p. 12.

⁴¹ VEIGA, 1995, p. 89.

⁴² BRASIL, 1996, p. 03.

Depois de observadas as relações pretendidas pelo artigo 12, também é necessário levar em conta o que está disposto no artigo 13, que articula às noções complementando-as:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.⁴³

Observa-se que, nesse instrumento legal, os estabelecimentos de ensino bem como os profissionais e a comunidade escolar têm a incumbência de elaborar, acompanhar e avaliar o PPP, inclusive com a participação efetiva de todos os segmentos. Nessa perspectiva, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se, primeiramente, em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforçam as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

A organização do trabalho pedagógico deve ser vinculada à prática emancipatória na liberdade de construir sua própria autonomia.⁴⁴ Nesse viés, a construção do PPP deve ser realizada no início do ano letivo, ser constantemente revisto e seus pressupostos devem ser uma presença constante no fazer e no refazer pedagógico, corrigindo as falhas do presente, sempre com vistas nas metas a serem alcançadas. Nesse sentido, Moacir Gadotti afirma que:

Construir o projeto pedagógico de uma escola é mantê-la em constante estado de reflexão e elaboração numa esclarecida recorrência às questões relevantes de interesse comum e, historicamente, requeridos.⁴⁵

É a partir dessa concepção que a pesquisadora apresenta a seguir o PPP da UMEF, destacando o processo histórico da construção desse importante documento dessa unidade de ensino, porque, também, é um registro da construção da identidade da UMEF que não pode e não deve ser perdido.

⁴³ BRASIL, 1996, p. 03.

⁴⁴ PADILHA, 2007, p. 99.

⁴⁵ GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 71.

1.1 A elaboração do Projeto Político Pedagógico da Unidade Municipal de Ensino Fundamental Professora Nice de Paula Agostini Sobrinho

A UMEF é uma escola da rede municipal de ensino de Vila Velha – ES, situada na Rua Gonçalves Dias, S/N, Bairro Boa Vista II. É considerada uma escola situada na área urbana do município.

Segundo o PPP da UMEF, do ano de 2018, a unidade atende crianças e adolescentes na faixa etária dos seis aos catorze anos de idade, com o ensino fundamental de nove anos, desde 1995, e vem ampliando a sua capacidade. Assim está registrado:

A escola foi criada através do Decreto nº 83/95 de 18/10/95 com o nome de Unidade Municipal de Ensino Fundamental Professora Nice de Paula A. Sobrinho, Ato de Aprovação – Resolução CME n. 10/05 – art. 72 de 19/04/2006 – Rua Gonçalves Dias, s/nº – Boa Vista II – Vila Velha (ES), no exercício do Prefeito Exmo. Sr. Max Filho. Sua inauguração oficial aconteceu no dia 27 de março de 2004, com a presença do Prefeito o Sr. Max Filho, do Secretário de Educação Roberto Beling e outras autoridades civis e religiosas, familiares de alunos e convidados. A então Unidade de Ensino começou a funcionar com 04 salas de aula, atendendo a oito turmas de 1ª a 4ª séries, matutino e vespertino, foi ampliada no ano de 2004, atendendo a 12 turmas no turno matutino de 5ª a 8ª séries com 402 alunos e com 12 turmas de 1ª a 4ª séries, com 309 alunos no turno vespertino. [...] Atualmente, a UMEF ‘Prof.ª Nice de Paula A. Sobrinho’ atende 11 turmas do 1º ao 5º ano, no período vespertino; e 11 turmas do 6º ao 9º ano, no período matutino. A escola conta com 12 salas de aulas, sendo uma de Multiuso, Biblioteca, Laboratório de Informática e uma quadra poli esportiva coberta e uma área de pátio coberto.⁴⁶

Registra-se que os referidos Atos de Criação também constavam no PPP de 2012,⁴⁷ que por sua vez, afirmava que a informação era do PPP de 2005, tendo em vista que apresentava em sua justificativa elementos da elaboração de tal documento. Diante da exposição dos dados, observa-se que a unidade atende o público alvo do Ensino Fundamental, dos anos iniciais e dos anos finais. Além disso, levantaram-se elementos também no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), do ano de 2012, em que consta que a unidade possuía PPP elaborado.⁴⁸ Entretanto, esse PPP de 2005 não foi localizado nem pela direção da escola e nem pelo setor responsável da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha – ES (SEMED), considerando que a gestora solicitou acesso ao documento, tendo em vista que se faz necessário para o conhecimento e para a elaboração do processo de evolução da qualidade, ou não, da educação ofertada.

⁴⁶ UMEF PNPAS, 2018, p. 7-8.

⁴⁷ UMEF PROFESSORA NICE DE PAULA AGOSTINI SOBRINHO (UMEF). *Projeto Político Pedagógico*. Vila Velha: UMEF PNPAS, 2012b. p. 3.

⁴⁸ UMEF PROFESSORA NICE DE PAULA AGOSTINI SOBRINHO (UMEF PNPAS). *Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE*. Vila Velha: UMEF PNPAS, 2012c. p. 12.

O PPP de 2012 aborda o embasamento legal da LDB, em seu artigo 14, que preceitua sobre a gestão democrática para argumentar a necessidade e a possibilidade de elaboração do documento por meio da participação do coletivo da unidade escolar.⁴⁹ O PPP de 2018 também utiliza da mesma legislação,⁵⁰ mas inclui o inciso II, no artigo 14, conforme a seguir:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.⁵¹

O PPP de 2018 afirma que sua construção resulta de um permanente processo de discussões das práticas, das preocupações individuais e coletivas, dos limites e possibilidades.⁵² Inclusive argumenta sobre a importância da participação do Conselho Escolar ao defender que:

O Conselho Escolar tem peso de decisão enquanto órgão máximo da instituição, de caráter deliberativo, consultivo e normativo no referente a quaisquer assuntos relacionados à escola. Suas funções são sempre revestidas de grande importância e relevância: definir o regimento interno, discutir suas diretrizes e metas de ação; analisar e definir prioridades, discutir e deliberar sobre critérios de avaliação da instituição escolar como um todo; enfim, garantir que democraticamente, os membros da escola e da comunidade apreciem, opinem e proponham ações que contribuam para a solução dos problemas de natureza pedagógica, administrativa ou financeira da escola.⁵³

Esse pensamento de construção coletiva e de participação do Conselho de Escolar enquanto órgão colegiado é fundamental para a elaboração ou reelaboração do PPP, pois é o órgão que deve, junto com o gestor da UMEF, liderar as discussões e atualização constante do documento. Esse coletivo tem responsabilidades pedagógicas, financeiras e administrativas. Nota-se que a UMEF compreende e busca recursos junto ao órgão, o que amplia a sustentação das deliberações da escola. Observa-se que o documento citado a seguir vislumbra aspectos pedagógicos, de inclusão, diversidade, formação de profissionais e a preocupação com a qualidade da educação ofertada.

O Projeto Político Pedagógico é um importante instrumento de organização escolar cuja dimensão, mais que política, é a contribuição para a formação de uma consciência coletiva de cidadania no ambiente escolar. Tem a finalidade de explicitar

⁴⁹ UMEF PNPAS, 2012a, p. 3.

⁵⁰ UMEF PNPAS, 2018, p. 5.

⁵¹ BRASIL, 1996, p. 3.

⁵² UMEF PNPAS, 2018, p. 2.

⁵³ UMEF PNPAS, 2018, p. 5.

a intenção de construção coletiva de uma escola cidadã, democrática e de qualidade, envolvendo efetivamente educadores, pais, estudantes, agentes educacionais e comunidade. A elaboração do PPP é uma necessidade, haja vista que toda escola precisa registrar seus dados, situar-se no contexto social, renovar-se planejando a curto, médio e longo prazo, sistematizar a sua prática, bem como, descrever sua dinâmica, e disso dependerá a sua história atual e futura. [...] O planejamento das atividades escolares é uma necessidade fundamental e, por esta razão, o objetivo principal do Projeto Político Pedagógico deve ser o de propor um encaminhamento para as ações pedagógicas, apresentando a organização e operacionalização do trabalho pedagógico escolar, de acordo com os princípios e metas estabelecidos para o desenvolvimento da aprendizagem, da melhoria da qualidade de ensino, da pesquisa como processo de construção do conhecimento, do respeito às diferenças e à diversidade, da formação continuada do professor, da contextualização dos procedimentos avaliativos e da valorização do aluno como sujeito do processo ensino aprendizagem. [...] Considerando a importância dos objetivos propostos, o Projeto Político Pedagógico da Unidade Municipal de Ensino Fundamental Prof.^a Nice de Paula A. Sobrinho visa atender as dimensões política e pedagógica de educação conforme a concepção de mundo, sociedade, educação, professor e aluno que desejamos e que estão descritos na operacionalização de nossas ações.⁵⁴

Ao assumir-se como o “resultado de uma construção coletiva, com a participação de professores, pais, discentes, equipe pedagógica, equipe administrativa, serviços gerais e a comunidade escolar em geral”⁵⁵, o PPP de 2018 confirma que a gestão da escola teria objetivado “democratizar e descentralizar as decisões pedagógicas, organizacionais e jurídicas da escola, com vistas à participação de todos os envolvidos no processo de educação escolar”⁵⁶.

Enquanto construção coletiva da identidade da escola, o PPP de 2018 traz algumas concepções sobre Homem, Sociedade, Escola, Trabalho, Educação, Cultura, Tecnologia, Cidadania, Letramento, entre outros, que conforme Pedro Demo estaria definindo o *mapa conceitual*. Apesar de não ser mencionada essa terminologia especificamente.⁵⁷ Contudo, o *marco situacional* foi bastante trabalhado, tendo em vista que traz esse conceito mediante uma vasta apresentação da unidade de ensino, abordando o contexto sócio-histórico, abrangendo questões sociais e políticas do município, descrição das modalidades de ensino, organização, estrutura, projetos pedagógicos dentre outros aspectos de grande importância. Há também uma lista de recursos físicos, didáticos e humanos, contendo inclusive os nomes de todos os profissionais do magistério e servidores da educação.⁵⁸

Além desses, aborda-se também a evolução das taxas de aprovação, reprovação e distorção por idade/série, conforme Gráfico 1 que toma como base o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Constitui-se no principal indicador da

⁵⁴ UMEF PNPAS, 2018, p. 1.

⁵⁵ UMEF PNPAS, 2018, p. 2.

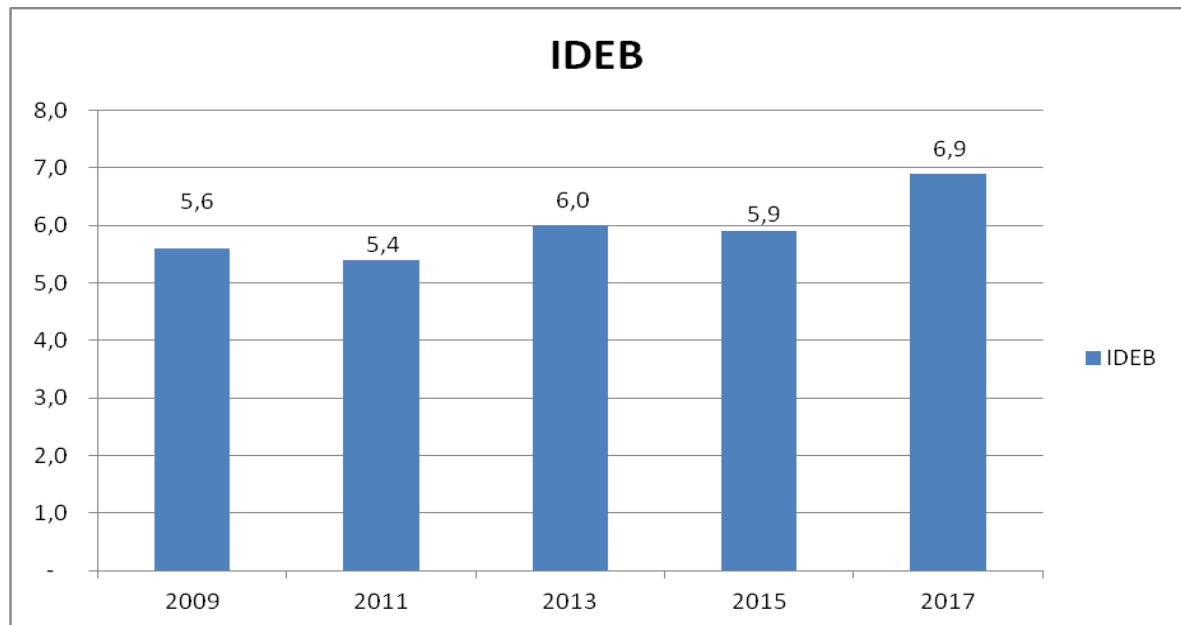
⁵⁶ UMEF PNPAS, 2018, p. 2.

⁵⁷ DEMO, 1994, p. 4-11.

⁵⁸ UMEF PNPAS, 2018, p. 8-18.

qualidade do ensino básico no Brasil, que avalia em uma escala de 0 a 10, sintetizando dois conceitos: a aprovação escolar e o aprendizado em português e matemática.⁵⁹

Gráfico 1. IDEB dos 4º e 5º anos, de 2009 a 2017⁶⁰

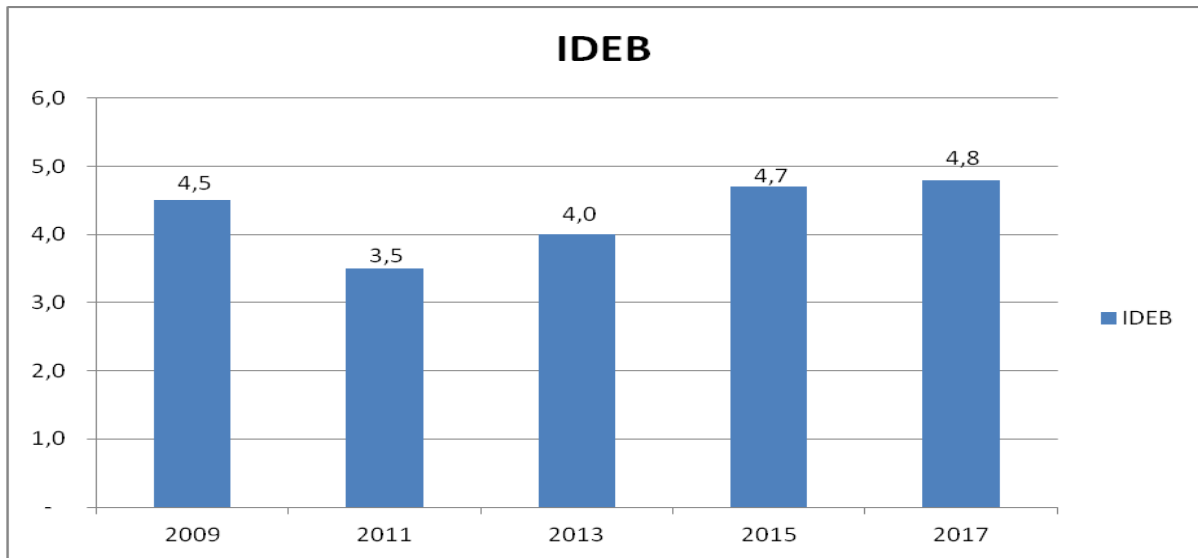


No gráfico 1, pode-se constatar que o IDEB que vinha se mantendo como nota entre 5,6 e 5,9, sofre uma alteração em 2018 ao chegar a 6,9, que pode ser atribuída ao PPP implementado naquele ano.

No Gráfico 2, que indica as turmas do 6º ao 9º ano, pode-se perceber que o IDEB teve pouca alteração se considerar os anos 2009 e 2017. Entretanto, vale observar que houve queda significativa no ano de 2011. Importante situar que essa queda foi em toda rede municipal, o que reflete o modelo de gestão da prefeitura e da SEMED, porém, a UMEF a partir do PPP, conseguiu retomar o crescimento, mesmo superando muito pouco o percentual inicial.

⁵⁹ QEDU. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. [s.d.]. [online]. [n.p.].

⁶⁰ UMEF PNPAS, 2018, p. 18.

Gráfico 2. IDEB do 6º ao 9º ano, dos anos 2009 a 2017⁶¹

Observa-se que o panorama histórico-acadêmico, apresentado nos indicadores acima dos gráficos 1 e 2, registra a evolução nas médias da unidade de ensino, principalmente nos anos iniciais. Essa melhoria também pode ser visualizada no diagnóstico da escola. Vale ressaltar que, dentre inúmeros apontamentos positivos, enfatiza-se o “alto índice de expectativa na aprendizagem do aluno”⁶², o que justifica um olhar diferenciado quando se projeta a ampliação da qualidade da educação.

Na sequência, pretende-se apresentar os elementos teóricos e práticos dos fundamentos ético-políticos (valores) e didático-pedagógicos (relações) contidos no PPP.

1.2 Os fundamentos ético-políticos (valores) inseridos no Projeto Político Pedagógico da Unidade Municipal de Ensino Fundamental Professora Nice de Paula Agostini Sobrinho

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), dentre seus objetivos, quer “estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político pedagógico da escola de Educação Básica”⁶³. Essa formulação, execução e avaliação devem ser efetivadas a partir de duas dimensões: a dimensão ético-política e a dimensão didático-pedagógica,⁶⁴ já que o PPP define a ambição da escola, pois é ao mesmo tempo processo e produto.⁶⁵

⁶¹ UMEF PNPAS, 2018, p. 19.

⁶² UMEF PNPAS, 2018, p. 20-21.

⁶³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. p. 08.

⁶⁴ OLIVEIRA; Maria A. M.; SOUZA, Maria I. S.; BAHIA, Maria G. M. Projeto Político-Pedagógico: da

A dimensão política diz respeito aos sujeitos de aprendizagem, no caso, os/as discentes do ensino fundamental da Educação Básica. Trata-se do papel político do processo de educação e de formação do sujeito ético-histórico em uma perspectiva emancipatória.⁶⁶ Nesta lógica, esta dimensão “está comprometida com a formação de cidadãos que atuarão individual e coletivamente na sociedade e serão os responsáveis pela construção de seus rumos”⁶⁷.

Percebe-se que a dimensão ético-política e a didático-pedagógica estão interligadas em uma relação complementar e indissociável, pois ambas se preocupam com o “aprender a aprender”, embriagadas pela concepção dialética que serve como pressuposto para compreender o homem como síntese de múltiplas relações.⁶⁸ Para Charlot:

Aprender é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender. A relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é, também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços) nos quais a criança vive e aprende.⁶⁹

Entende-se que o espaço e tempo da escola trazem para o/a discente a oportunidade de se relacionar com esses mundos⁷⁰, em um sentido de práxis educacional.⁷¹ Vale ressaltar que, segundo Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento” em uma perspectiva progressista junto à formação do/a docente, “mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”⁷².

Para Beltrão:

Educar é transformar o indivíduo, é prepará-lo para o mundo, conhecendo suas razões, a fim de promover sua integração total. É oferecer a esse indivíduo melhores condições para não condicioná-lo, mas deixa-lo viver, conhecer, agir, querer, dizer e buscar o seu aprimoramento e a transformação do mundo.⁷³

construção à implementação. In: OLIVEIRA, Maria A. M. *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*. (org.). 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 40.

⁶⁵ CEDAC. *Projeto Político Pedagógico: orientações para o gestor escolar*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. p. 06.

⁶⁶ OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2014, p. 41.

⁶⁷ SANTOS; ANJOS; BATISTA, 2016, p. 122.

⁶⁸ OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2014, p. 43.

⁶⁹ CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 67.

⁷⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Conselho escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico*. Brasília: MEC; SEB, 2004b. p. 33.

⁷¹ PADILHA, 2007, p. 95.

⁷² FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 47.

⁷³ BELTRÃO, Monique F. M. *Investindo na Pedagogia com projetos visão acadêmica*. São Paulo: Delicatta, 2012. p. 15.

Beltrão afirma ainda que “educar/ensinar [...] é uma tarefa que reúne várias construções epistemológicas e práticas e que envolvem a formação do profissional”⁷⁴. Também deve envolver a formação de discentes críticos e participativos.⁷⁵ A UMEF concebe a educação “como processo de formação que se realiza a partir experiências vividas pelos sujeitos, em diferentes espaços educação (escola, família, grupo de convivência), bem como na interação com o mundo e com os outros sujeitos”⁷⁶.

Nessa seara, as instituições de ensino bem como o sistema de ensino da rede municipal têm que seguir a organização nacional da educação em que a União tem a incumbência de, conforme a LDB define, “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”⁷⁷. Porém, com o princípio da autonomia deve apresentar sua especificidade curricular demarcando a identidade institucional. É fundamental que a escola tenha uma filosofia político-pedagógica norteadora, resultando da crítica da realidade nacional e local, expressando e caracterizando “sua singularidade, permitindo um acompanhamento e avaliação contínuos por parte das comunidades escolar [...] e local”⁷⁸.

Diante desses significados, o currículo deve ter como enfoque o *saber de si*, como componente obrigatório, integrado ao PPP, para a promoção da cultura da paz e da cidadania,⁷⁹ em que a área do conhecimento do Ensino Religioso no PPP deve atender aos questionamentos existenciais dos seres humanos, visando à garantia dos direitos e deveres e de se relacionar com o sagrado em uma perspectiva de busca de sua religiosidade e fé⁸⁰, em uma intenção formativa, conforme esperado pelos/as discentes da UMEF. Destaca-se que a formação na escola deve ser pautada pelo PPP da instituição.⁸¹

Exatamente em busca dessa formação que a concepção de educação dotada pelo PPP deve permear, segundo Oliveira, Souza e Bahia, por meio dos seguintes princípios: autoridade, qualidade, participação, autonomia, democracia e igualdade.

⁷⁴ BELTRÃO, Monique F. M. O papel do pedagogo consultor e mediador: desafio do trabalho pedagógico no contexto escolar da Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Milton Trancoso de Aguiar. In: BURIL, Deborah (org.). *Escola, escolarização e educação*. Vila Velha: Above Publicações, 2017. p. 123.

⁷⁵ CEDAC, 2016, p. 13.

⁷⁶ UMEF PNPAS, 2018, p. 22.

⁷⁷ BRASIL, 1996, p. 02.

⁷⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania*. Brasília: MEC; SEB, 2004c. p. 24.

⁷⁹ HOLMES, Maria José T.; PALHETA, Francisco. Ensino Religioso no currículo da Educação Básica. In: POZZER, Adecir (org.). *Ensino Religioso na Educação Básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015. p. 260-262.

⁸⁰ HOLMES; PALHETA, 2015, p. 260-262.

⁸¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *BNCC na escola – Guia para gestores escolares: orientação para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos*. Brasília: MEC; UNDIME; CONSED, 2019. p. 01.

Autoridade: Deve-se distinguir autoridade do autoritarismo, pois este, por esmagar o interlocutor, se constitui como radicalização do primeiro termo. Toda autoridade é um valor, pois é garantia de liberdade. A autoridade é constituída e precisa ser aceita, pois é legítima.

Qualidade: É muito difícil definir qualidade. Para Demo (1995) a qualidade tem dois aspectos: o formal, relacionado com instrumentos e métodos e que é neutro, pois embora seja usado para fins abjetos, não é perverso em si, mas na sua utilização; o político se refere ao relacionamento do homem com a natureza e com os outros homens e, enquanto tal pode ter uma conotação política enquanto dialeticidade é ambivalente.

Participação: Participar significa ‘partilhar com’. É preciso que haja a aglutinação, a ação coletiva, que envolva a participação de todos na análise dos problemas escolares, para que a discussão/reflexão não se dilua em casuísmos, perdendo a visão do todo. Nessa perspectiva, é preciso, literalmente, abrir a escola para a participação da comunidade escola como um todo: pais, alunos, profissionais da educação e funcionários da instituição.

Autonomia: Segundo Gadotti (1997), a autonomia é uma reivindicação da escola desde a Antiguidade. Entretanto, no Brasil, só muito recentemente o tema autonomia vem aparecendo, com maior frequência, no campo educacional. Para esse autor, a ideia da autonomia é intrínseca à ideia de democracia e cidadania.

Democracia: A democracia deve ser o princípio substantivo da gestão da educação, embora, muitas vezes, ela tenha sido preterida, a favor de uma gestão verticalizada, centralizada.

Igualdade: A igualdade no âmbito escolar, de um modo mais específico, implica no reconhecimento de que todos são iguais, apesar das diferenças de gênero, idade, condições socioeconômicas, raça, deficiências/limitações sensoriais, físicas, mentais/neurológicas. Nesta perspectiva, a denominada educação inclusiva precisa ganhar espaços e recursos para a sua real concretização. Em outras palavras, a luta pela igualdade de oportunidades desemboca na busca pela instauração de uma sociedade democrática. E isso exige a consciência, tanto, das formas de discriminação, quanto da necessidade de mobilização, para promoção da ação transformadora, capaz de minimizar a ocorrência de situações discriminatórias.⁸²

O PPP é uma construção coletiva da escola,⁸³ que deve conter propostas de ações estabelecidas por todos os envolvidos e respeitar os “princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e a valorização do magistério”⁸⁴. O que se assemelha com os princípios de qualidade, participação, autonomia, democracia e igualdade defendidas pelos autores Oliveira, Souza e Bahia.⁸⁵ Paulo Freire defende uma autoridade coerente com a democracia reconhecendo a “*eticidade* de nossa presença, a das mulheres e dos homens, no mundo”⁸⁶ [grifo do texto], em que o sonho da liberdade seja reelaborado com autonomia por todos. No princípio de igualdade, a UMEF “cuida para que os estudantes (negros, brancos, indígenas, pessoas com deficiência, homens, mulheres, homossexuais ou não) recebam a mesma atenção em sala de aula e em aulas de campo”⁸⁷. Inclusive:

⁸² OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2014, p. 43-46.

⁸³ Para aprofundamento do assunto, ver: MARTINS; Ranniery F. M. A gestão escolar como parte fundamental da eficácia no ensino-aprendizagem. In: BURIL, Deborah (org.). *Escola, escolarização e educação*. Vila Velha: Above Publicações, 2017. p. 12.

⁸⁴ VEIGA, 1995, p. 110.

⁸⁵ OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2014, p. 43-46.

⁸⁶ FREIRE, 1996, p. 93-94.

⁸⁷ UMEF PNPAS, 2018, p. 13.

O Projeto Institucional desta escola prevê a inserção dos conteúdos, focando: Educação para a Cidadania, Educação para a Diversidade, Educação para as relações Étnico-raciais, Educação em Direitos Humanos, Educação Ambiental, Educação para o Trânsito, Educação para convivência entre Religiões, Educação para convivência entre diferentes culturas, etc.⁸⁸

Nessa amplitude posta pela UMEF, corrobora para as orientações do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares do Ministério da Educação (MEC), no que diz respeito ao princípio da igualdade, “preconiza a possibilidade de acesso ao conhecimento científico, cultural e socialmente construído pela humanidade, para todos”⁸⁹. O que inclui aos diferentes e diversas formas, tempos e espaços de aprendizagens. E, também, o princípio da autonomia, em que defende que “capacita o sujeito à reflexão, ao debate, à tomada de decisão de acordo com interesses, necessidades e motivações próprias”⁹⁰.

Além disso, inclui-se também a LDB, em seu artigo 14, incisos I e II, que traz a participação dos atores escolares e conselhos escolares na elaboração do PPP.⁹¹ E, também, em seu artigo 15, a autonomia pedagógica,⁹² administrativa e gestão financeira da escola,⁹³ visando a “formação de parcerias no sentido de promover a articulação dos vários segmentos e preza o respeito pela diversidade de opiniões que permitem o crescimento coletivo”⁹⁴.

A produção coletiva e democrática “possibilita que aflore o sentimento de pertencimento em alunos, familiares, e comunidade escolar”⁹⁵. Então, a participação remete à questão de poder e de autoridade,⁹⁶ em que o PPP “ocupa um papel central na construção de processos de participação e, portanto, na implementação de uma gestão democrática. Envolver os diversos segmentos na elaboração e no acompanhamento do projeto pedagógico constitui [...] desafio”⁹⁷. Vale lembrar que a UMEF “tem procurado envolver a comunidade escolar em que todo o processo educacional, com participação efetiva de todos os segmentos, pois na gestão democrática a que se propôs, ‘todos são responsáveis pela Educação’”⁹⁸.

Dessa maneira, afirma-se que o PPP “deve ter necessariamente, como marco fundamental, a participação democrática (desejo da sociedade), o ser multicultural, a

⁸⁸ UMEF PNPAS, 2018, p. 13.

⁸⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004b, p. 24.

⁹⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004b, p. 25.

⁹¹ SANTOS; ANJOS; BATISTA, 2016, p. 123.

⁹² BRASIL, 1996, p. 03.

⁹³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004c, p. 24.

⁹⁴ SANTOS; ANJOS; BATISTA, 2016, p. 123.

⁹⁵ CEDAC, 2016, p. 07.

⁹⁶ VASCONCELLOS, Celso dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Liberdade, 2004. p. 103.

⁹⁷ BRASIL, 2004b, p. 22.

⁹⁸ UMEF PNPAS, 2018, p. 9.

singularidade e respeitar as multiplicidades humanas que convivem no complexo ambiente de aprendizagem na escola”⁹⁹.

A UMEF afirma seu princípio democrático e participativo, momento em que aponta “a participação dos professores e especialistas na elaboração do projeto pedagógico e promove uma dimensão democrática na escola”¹⁰⁰. Registra também que possui o princípio da autonomia ao considerar que se constitui como “resultado da confluência de vários interesses, onde se confrontam diferentes detentores de influência tanto interna quanto externa, sendo, portanto, uma construção político-social”¹⁰¹.

Diante do exposto, o gestor educacional deve fomentar e efetivar uma gestão participativa e democrática, visando um processo de ensino-aprendizagem¹⁰² de qualidade socialmente referenciada, haja vista que a ação educativa se constitui em um ato político.¹⁰³ “Trata-se de enfrentar o desafio de construir uma gestão democrática que contribua efetivamente para a construção de uma cidadania emancipadora, o que requer autonomia, participação, criação coletiva dos níveis de decisão e posicionamento críticos”¹⁰⁴.

Nessa direção, “a participação dos/as professores/as está ligada não só à definição geral do projeto, mas também à definição dos planos de currículos, de curso, de ensino e de aula que devem fazer parte integrante do projeto de cada escola”¹⁰⁵, bem como “a democratização dos sistemas de ensino e da escola implica o aprendizado e a vivência do exercício de participação e tomadas de decisões”¹⁰⁶. Com isso, discute-se na sequência um pouco sobre as relações no cotidiano escolar, que são entendidas como fundamentos didático-pedagógicos no PPP.

1.3 Os fundamentos didáticos e pedagógicos inseridos no Projeto Político Pedagógico da Unidade Municipal de Ensino Fundamental Professora Nice de Paula Agostini Sobrinho

Como visto, nos fundamentos didático-pedagógicos têm-se a dimensão pedagógica presente no processo ensino-aprendizagem, visando às práticas, a gestão e as relações,¹⁰⁷ em uma concepção dialética.¹⁰⁸ Assim, a dimensão pedagógica está:

⁹⁹ CEDAC, 2016, p. 12-13.

¹⁰⁰ UMEF PNPAS, 2018, p. 5.

¹⁰¹ UMEF PNPAS, 2018, p. 5.

¹⁰² MARTINS, 2017, p. 13.

¹⁰³ MARTINS, 2017, p. 13.

¹⁰⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004c, p. 22.

¹⁰⁵ PADILHA, 2007, p. 75.

¹⁰⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004c, p. 23.

¹⁰⁷ OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2014, p. 41.

Presente no próprio ‘saber fazer’ do processo ensino-aprendizagem, é imprescindível, pois a construção e sistematização do conhecimento e dos saberes se viabilizam através da ação pedagógica; a gestão, a organização do processo de trabalho, a prática docente, as ações coletivas, a cultura organizacional, o envolvimento da comunidade são espaços/instâncias pedagogizados.¹⁰⁹

A dimensão pedagógica é considerada aquela dimensão do ato pedagógico onde a Pedagogia – enquanto ciência prática da práxis educacional – determina o objetivo pedagógico no aperfeiçoamento da práxis.¹¹⁰ “Assim, são os usos e valores sociais que definem as diversas acepções de qualidade; em educação; a qualidade, na sua dimensão positiva, dever ser a priorizada, pois é ela que garante a formação do indivíduo, enquanto cidadão, enquanto sujeito da práxis social”¹¹¹. A UMEF reconhece o processo de gestão em que o gestor valoriza o processo de fortalecimento da função social e dialética da escola por meio de um trabalho coletivo entre todos os segmentos do conselho de escola e da comunidade escolar.¹¹²

Nesse íterim, vale lembrar que o ER garantido nas LDB (de número 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96), nas quais se assegura a inclusão no sistema escolar, gira em torno dos aspectos jurídicos, epistemológicos e metodológicos.¹¹³ O que gera conflito e necessidade de mediação pedagógica, considerando os princípios de laicidade e liberdade religiosa.

Assim, no âmbito da Pedagogia Dialética, entende-se a pedagogia como ciência dialética que demonstra que “o conflito está na base de toda a pedagogia”¹¹⁴, em que o referencial maior é a práxis, enquanto ação transformadora, tendo sempre como processo mediador o fenômeno educativo.¹¹⁵ Nessa direção, a UMEF entende que a escola é “espaço de (re)construção social [...] tem uma dimensão que é estruturada socialmente, ao mesmo tempo em que é também estruturante desta mesma sociedade e vai se construindo historicamente nesta relação dialética”, [em que] “a aprendizagem e desenvolvimento ocorrem simultaneamente numa relação dialética. O indivíduo não se desenvolve para aprender, mas aprende e se desenvolve”¹¹⁶.

¹⁰⁸ OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2014, p. 43.

¹⁰⁹ OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2014, p. 41.

¹¹⁰ PADILHA, 2007, p. 95.

¹¹¹ OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2014, p. 44.

¹¹² UMEF PNPAS, 2018, p. 5.

¹¹³ SIQUEIRA, Giseli do P. *O Ensino Religioso nas escolas públicas do Brasil: implicações epistemológicas em um discurso conflitivo, entre laicidade e a confessionalidade num estado republicano*. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. p. 17-18.

¹¹⁴ GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 30.

¹¹⁵ PADILHA, 2007, p. 96.

¹¹⁶ UMEF PNPAS, 2018, p. 22.

Segundo Paulo Freire, Rosiska Oliveira, Miguel Oliveira e Ceccon, o conceito de relações possui duas dimensões: uma dimensão da esfera humana e outra das relações que o homem trava com o mundo, em que a esfera humana possui “conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade”¹¹⁷. Em que há necessidade de educar para o exercício da cidadania, em uma perspectiva que o respeito e a tolerância religiosa estejam frente ao pluralismo religioso da sociedade brasileira.¹¹⁸

Desse modo, “o humano é um ser de relações e que busca significados para sua existência e dos demais seres que o cercam. Na tentativa de superar as suas limitações e a sua provisoriade, desenvolvem as mais variadas formas de relacionamento com a natureza, com a sociedade”¹¹⁹. A concepção dialética considera “o homem como a síntese de múltiplas relações e, por outro lado, o contexto socioescolar como instância privilegiada para a compreensão dos problemas educacionais”¹²⁰. Inclusive é considerado inacabado e inconcluso, haja vista que está sempre em construção.¹²¹ Relações essas, que devem ser permeadas pelos princípios de igualdade e da tolerância de igualdade de direitos,¹²² tendo em vista que a laicidade implica uma concepção relacionada à política de forma a sustentar a neutralidade confessional do Estado.¹²³

Assim, o PPP possibilita a organização e gestão do trabalho pedagógico da escola contribuindo para a vida social da instituição, de forma a superar conflitos e agregar valores humanizados a todas as relações.¹²⁴ Sua “potência é registrar, orientar, estabelecer ações, metas, estratégias e desejos da vida social escolar”¹²⁵. Vale ressaltar que isso é mediado por meio do diálogo em que é considerado o encontro amoroso dos homens em uma relação humanizada.¹²⁶ Nesses quesitos, o gestor deve atuar “como mediador e interlocutor, ao convocar a comunidade escolar para ressignificar o PPP propõe que todos os atores reflitam e participem de sua construção”¹²⁷.

¹¹⁷ FREIRE, Paulo; OLIVEIRA, Rosiska D.; OLIVEIRA, Miguel D.; CECCON, Claudius. *Vivendo e aprendendo*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 39.

¹¹⁸ SIQUEIRA, 2012, p. 21.

¹¹⁹ CORDEIRO, Darcy. Diversidade religiosa, direitos humanos e ensino religioso. In: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria José T. (orgs.). *Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015. p. 45.

¹²⁰ OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2014, p. 43.

¹²¹ SANTOS; ANJOS; BATISTA, 2016, p. 122-123.

¹²² SIQUEIRA, 2012, p. 28.

¹²³ SIQUEIRA, 2012, p. 25.

¹²⁴ CEDAC, 2016, p. 07.

¹²⁵ CEDAC, 2016, p. 12.

¹²⁶ FREIRE, Paulo, 1982 *apud* PADILHA, 2007, p. 101.

¹²⁷ CEDAC, 2016, p. 21.

A UMEF tem essa preocupação com o processo pedagógico e com a qualidade da educação ofertada, tendo em vista que foi realizada uma análise, em uma reunião interna, com a comunidade escolar e o conselho escolar, para discutir a construção do Projeto Político Pedagógico. Momento em que se constatou que o diferencial da escola são aqueles fatores que convergem para a alta expectativa na aprendizagem do/da discente, ou seja, alguns pontos fortes como, por exemplo: a escola pauta a aprendizagem dos/as discentes por projetos e sequências de atividades; interação do grupo de professores; boa frequência dos/das discentes; discentes respeitosos; ambiente de tranquilidade; boa aceitação de grupo e liberdade de se expressar; maior acompanhamento das aprendizagens dos/as discentes de 6º ao 9º anos; bons resultados nas avaliações externas; forte desenvolvimento de práticas esportivas na escola e alto desempenho nas competições externas; alto índice de expectativa na aprendizagem do/a discente.¹²⁸

Os pontos fortes da escola reafirmam que a dimensão pedagógica “possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, permite a organização de atividades e ações educativas necessárias para o ensino-aprendizagem”¹²⁹.

No segundo capítulo, serão abordadas as categorias e indicadores de conteúdo a partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin, tendo em vista a discussão do eixo dos valores e do eixo das relações. Para isso, fundamenta-se a respeito da análise de conteúdo conforme o referido autor, levantando categorias de análises e articulando as concepções apresentadas no presente capítulo, bem como com os PPPs da UMEF em questão e também os documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha – ES.

¹²⁸ UMEF PNPAS, 2018, p. 20.

¹²⁹ SANTOS; ANJOS; BATISTA, 2016, p. 123.

2 CATEGORIAS DE ANÁLISE: DEFINIÇÃO E INDICADORES

A metodologia privilegiada para esta pesquisa será a Análise de Conteúdo de Bardin, considerando a especificidade do trabalho e a necessidade de uma análise qualitativa e aprofundada da análise dos dados. Assim, será aprofundado sobre o conceito de análise de conteúdo, segundo Bardin, entrelaçando com outros autores no sentido de ampliar o significado da expressão. Em seguida, serão apresentadas as categorias de análise de conteúdo tanto no eixo valores quanto no eixo das relações. Será analisado o PPP do ano de 2018 da UMEF como documento principal da pesquisa ora em curso. Os documentos da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha – ES servirão de apoio na busca destes eixos de valores e de relações pelo fato de apontarem para o componente curricular Ensino Religioso, enquanto disciplina do Ensino Fundamental.

2.1 Compreendendo a Análise de Conteúdo de Bardin

A *análise de conteúdo* de comunicações constitui-se em técnicas que “implicam um trabalho exaustivo com suas divisões, cálculos e aperfeiçoamentos incessantes do *métier*”¹³⁰, pretendendo compreender para além dos significados imediatos.¹³¹ Desse modo, “fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem [...] apoia-se nos elementos [...] clássicos da comunicação: [...] a mensagem [...] o emissor e o receptor”¹³². Essa análise perpassa por etapas denominadas de pré-análise, categorias, subcategorias e a análise de conteúdo propriamente dita,¹³³ “isto é, das significações, e não na análise de expressão, ou seja, dos aspectos formais das significações”¹³⁴, sendo que por significação entende-se “a passagem sistematizada pelo estudo formal do código ou não é indispensável. A análise de conteúdo pode realizar-se a partir das significações que a mensagem fornece”¹³⁵.

Segundo Medeiros, a palavra “análise é o fundamento para a elaboração de reflexões que mostrem a organização dos elementos identificados no texto e seu aproveitamento reflexivo e argumentativo”¹³⁶. Medeiros complementa afirmando que, “significa, portanto, decompor, examinar sistematicamente os elementos que compõem o texto. Essa análise tem

¹³⁰ BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011. p. 33.

¹³¹ BARDIN, 2011, p. 34.

¹³² BARDIN, 2011, p. 165.

¹³³ BARDIN, 2011, p. 34.

¹³⁴ BARDIN, 2011, p. 134.

¹³⁵ BARDIN, 2011, p. 167.

¹³⁶ MEDEIROS, João B. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2017. p. 92.

como objetivo penetrar nas ideias do autor e compreender como o todo foi organizado”¹³⁷, sendo que essa análise deve perpassar da compreensão à crítica, por isso, é essencial elaborar a estrutura do plano indicando os tipos de relações. Ainda para Medeiros, o “texto é um tecido verbal estruturado de tal forma que as ideias formam um todo coeso, uno, coerente [...]. É o lugar, o centro comum que se faz no processo de interação entre falante e ouvinte, autor e leitor”¹³⁸.

Orlandi define o texto como uma “unidade complexa de significação”¹³⁹, a qual perpassa pelo conteúdo. Para Medeiros, o conteúdo apresenta “duas formas de conhecer a realidade: a especulativa e a científica. A especulativa é própria do conhecimento vulgar [...], a científica, que se apoia no uso de técnicas de investigação [...] segundo normas estabelecidas pela comunidade científica”¹⁴⁰. Diante desse conceito, a análise de conteúdo requer um método que possa efetivamente verificar a veracidade e probabilidade dos dados e dos fatos, por essa busca que o método de análise de conteúdo possui diferentes fases da análise que se organizam em torno de três polos cronológicos: a pré-análise, como já mencionado; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.¹⁴¹

A pré-análise é a fase de organização em um período de intuições em um plano de análise que tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de forma a conduzir um esquema de trabalho, podendo ser flexível, mas preciso. Geralmente, apresenta “três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”¹⁴² [grifo do texto]. Nesse contexto, a pré-análise perpassa pela leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação das hipóteses e objetivos, referenciação dos índices e a elaboração de indicadores e, por fim, a preparação do material.¹⁴³

A leitura flutuante estabelece contato com os documentos a serem analisados. Aos poucos, a leitura vai se tornando mais precisa com possível aplicação de técnicas utilizadas. A escolha dos documentos refere-se há um universo de documentos de análise que pode ser determinado, a priori, suscetíveis de fornecer informações sobre o objeto ou problema de estudo, em que esse universo é demarcado em uma constituição de um *corpus*. O que tem

¹³⁷ MEDEIROS, 2017, p. 92.

¹³⁸ MEDEIROS, 2017, p. 123.

¹³⁹ ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987. p. 159.

¹⁴⁰ MEDEIROS, 2017, p. 197.

¹⁴¹ BARDIN, 2011, p. 125.

¹⁴² BARDIN, 2011, p. 125.

¹⁴³ BARDIN, 2011, p. 125-131.

como principais regras: da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e de pertinência.¹⁴⁴ As quais consecutivamente significam:

Regra da exaustividade: uma vez definido o campo do *corpus* (entrevistas de um inquérito, respostas a um questionário, editoriais de um jornal de Paris entre tal e tal data, emissões de televisão sobre determinado assunto etc.), é preciso ter-se em conta todos os elementos desse *corpus* [...]. Esta regra é completa pela de não seletividade [...]. *Regra da representatividade:* a análise pode efetuar-se uma amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Neste caso, os resultados obtidos para a amostra serão generalizados ao todo [...]. *Regra da homogeneidade:* os documentos retidos devem ser homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios [...]. *Regra de pertinência:* os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise.¹⁴⁵

Segundo Bardin, “uma formulação de hipóteses é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise”¹⁴⁶. Medeiros afirma que “devem ser apresentadas como independentes, dependentes, moderadoras, antecedentes ou intervenientes”¹⁴⁷. A formulação dos objetivos diz respeito à “finalidade geral a que nos propomos [...], o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados serão utilizados”¹⁴⁸, também constitui-se em uma “etapa que indica e caracteriza o que o pesquisador tem em vista alcançar com sua investigação”¹⁴⁹.

A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores retrata a organização sistematizada das manifestações de índices em textos, sendo que nessa análise deve-se certificar do indicador quanto à eficácia e pertinência dos documentos.¹⁵⁰ A preparação do material significa que antes da análise há a necessidade de se ter em mãos o material reunido como, por exemplo, artigos, livros, revistas e periódicos.¹⁵¹ A exploração do material é uma fase longa e fastidiosa, já que requer “operação de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”¹⁵².

O tratamento dos resultados obtidos e a interpretação constituem-se de resultados brutos tratados de forma significativa e com validação, contendo operações estatísticas simples ou complexas, submetidos a provas de estatísticas e validação. Sendo que o analista

¹⁴⁴ BARDIN, 2011, p. 126-128.

¹⁴⁵ BARDIN, 2011, p. 126-128.

¹⁴⁶ BARDIN, 2011, p. 128.

¹⁴⁷ MEDEIROS, 2017, p. 232.

¹⁴⁸ BARDIN, 2011, p. 128.

¹⁴⁹ MEDEIROS, 2017, p. 230.

¹⁵⁰ BARDIN, 2011, p. 130.

¹⁵¹ BARDIN, 2011, p. 130.

¹⁵² BARDIN, 2011, p. 131.

pode propor inferências e interpretações, conforme os objetivos previstos.¹⁵³ Um exemplo é a análise do discurso do Presidente Bolsonaro pelo cientista político Paulo Chiraldelli Júnior, onde o autor discorre sobre a não validação do discurso do Presidente quanto ao fato de que pronunciou que sabia quem havia matado Fernando Santa Cruz, na época da ditadura militar, no Brasil. Nessa análise de conteúdo, Chiraldelli Júnior apresenta elementos que contraria o pronunciamento e senso comum apresentado pelo Presidente diante da não apresentação de provas, fragilizando o argumento, ou seja, não tendo validação¹⁵⁴, conforme trecho a seguir:

A questão da verdade, em filosofia, tem encaminhamentos técnicos. Não diz respeito ao conhecimento objetivo. Ninguém desconfia de que o conhecimento objetivo, dentro de graus, pode ser alcançado. Conhecimento é, desde Platão, ‘crença verdadeira bem justificada’. Crença verdadeira é algo objetivo. A crença ganha objetividade por ser um enunciado que se desprende do enunciador. A informação ‘Fernando Santa Cruz foi morto pela ditadura’ é uma crença verdadeira, enquanto enunciado. Como um ela é verdadeira. Agora, o conhecimento é ‘Eu sei que Santa Cruz foi morto pela ditadura’. Isso, então, é o discutível: como posso justificar esse meu saber, esse meu conhecimento? Como posso dizer que estou de posse de um conhecimento? Então, cobra-se de quem, diz ‘eu sei’ os procedimentos pelos quais ele conseguiu esse saber e os procedimentos pelos quais ele validou esse saber.¹⁵⁵

Observa-se que a análise de conteúdo do discurso do Presidente passou por um levantamento de material, estudo profundo do signo, com seus devidos sentidos, significados e significações. Além de ter sido tratado a partir do método análise de conteúdo, ou seja, análise de discurso.

Outro exemplo de análise de conteúdo diz respeito ao registro da metodologia da medicina chamada de deontologia escrita por Hipócrates, considerado o pai da medicina, quando ele comprova a controvérsia das pesquisas em medicina na crítica da chamada medicina “cnidiana”, a partir do conhecimento científico como, por exemplo, a “discussão contra aqueles que sustentam que uma parte da bebida passa pelo pulmão”¹⁵⁶, com o seguinte discurso:

Eis um dos numerosos textos que tornam mais do que problemática uma divisão muito rígida entre os ‘bons’ autores de Cos – supostamente mais próximos de Hipócrates ou de seu círculo imediato – e os ‘medíocres’ autores cnídeos, que estariam invariavelmente confinados num ‘empirismo grosseiro que a inteligência não domina’¹⁵⁷. Como explicar, nessas condições, que tratados que durante muito tempo foram atribuídos à escola de Cnido – é o caso do quarto livro das Doenças – possam, como veremos, criticar uma crença supostamente [...] ‘cnidiana’, como essa antiga e grosseira opinião segundo a qual uma parte da bebida passa no pulmão pelo

¹⁵³ BARDIN, 2011, p. 131.

¹⁵⁴ CHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *A filosofia explica Bolsonaro*. São Paulo: Leya, 2019. p. 147-151.

¹⁵⁵ CHIRALDELLI JÚNIOR, 2019, p. 149-150.

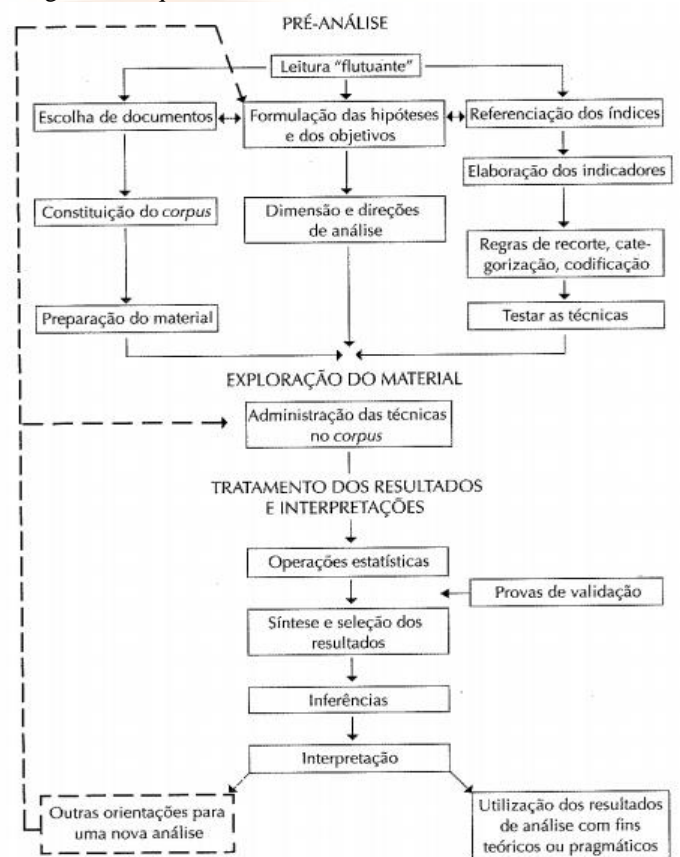
¹⁵⁶ HIPÓCRATES. *Connaître soigner, aimer: le serment et autres textes*. Paris: Seuil, 2002. p. 55-56.

¹⁵⁷ BOURGEY, L. *Observation et expérience chez les médecins de la Collection hippocratique*. Paris: Vrin, 1953. p. 55.

‘canal da traquéia-artéria’? Alguns dizem que a bebida vai para o pulmão e de lá para o resto do corpo¹⁵⁸. Os que sustentam essa opinião estão enganados, como vou explicar a saber: que o pulmão é oco e tem um tubo [...]. É preciso prestar atenção ao que vou dizer, que é prova de que a bebida passa não pelo pulmão, mas pelo ventre. Se a bebida passasse pelo pulmão, estando este cheio, não poderíamos nem falar nem respirar facilmente; não haveria nada que fizesse eco no pulmão cheio; eis uma primeira prova. Depois, se a bebida fosse para o pulmão, os alimentos, estando secos em nosso corpo, não seriam bem digeridos. Eis duas provas. [...]. Podemos ainda levar em consideração isto que vou dizer: que uma pessoa tome ambrosia¹⁵⁹ ou um caldo de farinha cozida, ou qualquer outra coisa semelhante; suponhamos que isso chegue ao pulmão; o indivíduo não sobreviverá nem um instante.¹⁶⁰

Observa-se a partir do detalhamento do texto elaborado por Hipócrates que ele tem conhecimento de causa e apresenta elementos concretos passíveis de verificação científica do elemento da medicina que defende no exemplo selecionado para a explicitação de análise de texto. Diante das análises textuais e exemplos apresentados, observa-se que encontram de acordo com o desenvolvimento de uma análise conforme figura 1, a seguir:

Figura 1. Esquema do Desenvolvimento de uma análise¹⁶¹



¹⁵⁸ Essa falsa doutrina, chamada de infusão no pulmão, é desenvolvida no tratado das afecções internas e no livro II das Doenças. Saiba mais em: HIPÓCRATES, 2002, p. 56.

¹⁵⁹ Ambrosia: bebida feita com diversos ingredientes usados em medicina. Consultar: HIPÓCRATES, 2002, p. 56.

¹⁶⁰ HIPÓCRATES, 2002, p. 55-56.

¹⁶¹ BARDIN, 2011, p. 132.

O desenvolvimento da análise apresentada na figura acima possibilita verificar o caminho a ser percorrido em uma análise de conteúdo de um determinado objeto, fenômeno ou tema. Para isso, a organização da codificação compreende três escolhas: *o recorte*: escolha das unidades; *a enumeração*: escolha das regras de contagem; e *a classificação e a agregação*: escolhas das categorias.¹⁶² Nessa organização, tem a análise das unidades de registros e de contexto, conforme quadro 1, a seguir:

Quadro 1. Unidade de registro e unidade de contexto¹⁶³

UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
A palavra – ‘não tem definição precisa em linguística’. ¹⁶⁴	‘Serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões [...] são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro’; ¹⁶⁵ ‘A referência ao contexto é muito importante para a análise avaliativa e para a análise de contingência [...]. A determinação das dimensões da unidade de contexto é presidida por dois critérios: o custo e a pertinência ¹⁶⁶ ’; ‘Informações que acompanham o texto, cuja compreensão depende dessas informações. Assim, não basta a leitura do texto, é preciso retornar os elementos do contexto, em que ele foi produzido. ¹⁶⁷ ’
O Tema – ‘a noção de tema, largamente utilizada em análise temática, é característica da análise de conteúdo [...]. É uma unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura [...]. Geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências’. ¹⁶⁸	
O objeto ou referente – ‘trata-se de temas eixo, em redor dos quais o discurso se organiza’. ¹⁶⁹	
O personagem – ‘o ator ou actante pode ser escolhido como unidade de registro’. ¹⁷⁰	
O acontecimento – ‘no caso de relatos e de narrações, é possível que a unidade de registro pertinente seja o acontecimento. Neste caso, os relatos (filmes, lendas, contos, relatos míticos, artigos de imprensa) serão recortados em unidades de ação’. ¹⁷¹	

¹⁶² BARDIN, 2011, p. 133.

¹⁶³ Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da concepção de Bardin. Veja mais em: BARDIN, 2011, p. 134-137.

¹⁶⁴ BARDIN, 2011, p. 134.

¹⁶⁵ BARDIN, 2011, p. 136-137.

¹⁶⁶ BARDIN, 2011, p. 137.

¹⁶⁷ MEDEIROS, 2017, p. 124.

¹⁶⁸ BARDIN, 2011, p. 135.

¹⁶⁹ BARDIN, 2011, p. 136.

¹⁷⁰ BARDIN, 2011, p. 136.

¹⁷¹ BARDIN, 2011, p. 136.

O documento – ‘o documento ou unidade de gênero (um filme, um artigo, uma emissão, um livro, um relato) por vezes serve de unidade de registro, desde que possa ser caracterizado globalmente e no caso de análise rápida’. ¹⁷²	
--	--

Segundo Medeiros, o contexto deve visto em duas dimensões: estrutura de superfície e estrutura de profundidade, sendo que a primeira considera os elementos do enunciado, e a segunda, a semântica das relações sintáticas. Esse contexto deve levar em consideração a realidade imediata ou situacional, haja vista que a imediata se relaciona com elementos imediatos e a situacional é formada por elementos exteriores ao texto.¹⁷³

Retomando ao quadro das unidades, vale ressaltar que a partir da descrição e ou caracterização dessas unidades, deve-se realizar a análise quantitativa e qualitativa, registrando que para este estudo em questão será efetivado a análise qualitativa. A abordagem quantitativa tem como fundamento a frequência de aparição de determinados elementos da mensagem, recorrendo aos indicadores. A análise qualitativa é validada a partir das deduções singulares sobre um acontecimento ou uma variável de inferência, tendo em vista que é maleável na utilização dos seus índices.¹⁷⁴

A análise também é desenvolvida por meio da explicação, discussão e avaliação dos temas abordados. Há vários tipos de análise: dos elementos, das relações, da estrutura do texto.¹⁷⁵ Nesse sentido:

A análise dos elementos compreende referências bibliográficas, estruturas do plano do livro ou texto, vocabulários, modelo teórico, doutrinas, ideias principais e secundárias, juízo de valores expostos, conclusões. [...] Análise das relações engloba a busca de relações entre as hipóteses e as provas e conclusões. Esta análise possibilita verificar a coerência dos elementos das várias partes do texto. Em geral, um texto oferece relações entre ideias principais e secundárias, fatos que confirmam as opiniões exaradas, as causas e as consequências. [...] A análise da estrutura compreende o estudo das partes, buscando-se as relações delas com o todo. Aqui se percebe a intenção do autor, suas posições diante dos fatos. A análise da estrutura preocupa-se com a posição do autor, conceitos adotados, seu modo de estabelecer ilações, forma de trabalhar o material exposto.¹⁷⁶

As análises podem ser realizadas de forma separada, entretanto, também, podem ser feitas de forma entrelaçada, dependendo do grau e amplitude da análise. Além desses tipos, incluem-se outros que, segundo Medeiros, podem ser: “textual, temática, interpretativa, de

¹⁷² BARDIN, 2011, p. 136.

¹⁷³ MEDEIROS, 2017, p. 124-125.

¹⁷⁴ BARDIN, 2011, p. 135.

¹⁷⁵ MEDEIROS, 2017, p. 92.

¹⁷⁶ MEDEIROS, 2017, p. 93.

problematização, de síntese”¹⁷⁷. Todos esses tipos atuam diretamente sobre o conteúdo da mensagem. Nessa seara, conteúdo significa aquilo que ocupa o espaço em algo de forma parcial ou total, “tópico ou conjunto de tópico, abrangido em determinado livro, carta, documento, anúncio, etc.”¹⁷⁸.

Quando se trata de análise documental, por meio de textos escritos, a palavra é um elemento de estudo, pois:

Todas as palavras do texto podem ser levadas em consideração, ou pode-se reter unicamente as palavras-chave ou as palavras-tema [...]; pode igualmente fazer distinção entre palavras plenas e palavras vazias; ou ainda efetuar-se a análise de uma categoria de palavras: substantivos, adjetivos, verbos, advérbios [...] a fim de se estabelecer quocientes.¹⁷⁹

A significação de palavra diz respeito a “unidade pertencente a uma das grandes classes gramaticais, como substantivo, verbo, adjetivo, etc., não levando em conta as modificações que nela ocorrem nas línguas flexionais, e sim, somente, o significado”¹⁸⁰. E, também, “som articulado de uma ou mais sílabas, provido de significação”¹⁸¹. Além disso, “manifestação verbal ou escrita [...] faculdade de expressar ideias por meio de sons articulados”¹⁸².

As “palavras são o revestimento das ideias e que, sem elas, é praticamente impossível pensar”¹⁸³, pois, pensamento e expressão são interdependentes. Entretanto, conhecer o significado das palavras dissociado do contexto não é suficiente.¹⁸⁴ Como se pode observar na charge da Mafalda, na figura 2, a seguir:

¹⁷⁷ MEDEIROS, 2017, p. 93.

¹⁷⁸ HOAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 535.

¹⁷⁹ BARDIN, 2011, p. 134.

¹⁸⁰ HOAISS; VILLAR, 2009, p. 1414.

¹⁸¹ KURY, Adriano da G. *Minidicionário Gama Kury da língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 2001. p. 562.

¹⁸² FERREIRA, Aurélio B. de H. *Miniaurélio Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 543.

¹⁸³ GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010. p. 173.

¹⁸⁴ GARCIA, 2010, p. 178.

Figura 2. Tirinha da Mafalda¹⁸⁵

A charge da Mafalda remete a um contexto em que ela contesta a política, mesmo sendo no interior da primeira instituição, ou seja, sua própria família. Assim, observa-se a importância da manifestação verbal e escrita em um determinado contexto social.

A palavra é uma das unidades de registro mais utilizadas na análise de conteúdo, assim como o tema, haja vista que a palavra em um processo dialético e resultado, revela a totalidade da “verdade, o absoluto encontra sua manifestação suprema na filosofia, que o conhece conceitualmente”¹⁸⁶. Ou contrário desse conceito temos a poesia de Olavo Bilac, que apresenta as palavras em significações, pois, “tomadas no seu sentido literal, referencial ou denotativo [...]. Só o contexto poderia esclarecê-lo, levando-o a tomar explicando no sentido de desdobrando, abrindo e a ver [...] metáforas (sentido, figurado, conotativo ou afetivo)”¹⁸⁷, conforme a poesia a seguir:

Palavras

As palavras do amor expiram como os versos,
Com que adoço a amargura e embalo o pensamento:
Vagos clarões, vapor de perfumes dispersos,
Vidas que não têm vida, existências que invento;

Esplendor cedo morto, ânsia breve, universos
De pó, que o sopro espalha ao torvelim do vento,
Raios de sol, no oceano entre as águas imersos
As palavras da fé vivem num só momento...

¹⁸⁵ QUINO, Joaquim S. L. *Toda Mafalda*. 27. ed. Buenos Aires: De la Flor. 2013. p. 375.

¹⁸⁶ CORBISIER, Roland. *Hegel: textos escolhidos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991. p. 30.

¹⁸⁷ GARCIA, 2010, p. 177.

Mas as palavras más, as do ódio e do despeito,
O ‘não!’ Que desengana, o ‘nunca!’ Que alucina,
E as do aleive, em baldões, e as da mofa, em risadas,

Abrasam-nos o ouvido e entram-nos pelo peito:
Ficam no coração, numa inércia assassina,
Imóveis e imortais, como pedras geladas.¹⁸⁸

A partir da significação, dadas às palavras na poesia, vale lembrar que este trabalho ao sentido perseguido é denotativo, haja vista que “é o elemento estável da significação de uma palavra, elemento não subjetivo [...] e analisável fora do discurso”¹⁸⁹. Acrescenta-se, ainda, no estudo da palavra, como unidade de codificação, segundo Bardin, a utilização dos métodos de análise de conteúdo corresponde a dois objetivos: superar a incerteza e enriquecer a leitura, que se constituem em polos, sendo que um está ligado ao desejo de rigor e o outro à necessidade de ir além das aparências, trazendo aprofundamento. Estes polos também contribuem para a verificação ou para uma interpretação prudente ou à interpretação brilhante, tendo uma função heurística e outra denominada de administração da prova, o que podem coexistir de forma complementar.¹⁹⁰

Vale ressaltar que a análise de conteúdo equivale à análise de discurso, pois trabalha da mesma forma.¹⁹¹ Na análise de conteúdo, a descrição analítica ocorre por meio de “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”¹⁹², isto é, tratamento da informação das mensagens, dos significados, mas também pode conter uma análise dos significantes. Por outro lado, inclusive, *tratamento descritivo*.¹⁹³

Segundo Bardin, com relação à significação “a passagem sistematizada pelo estudo formal do código não é sempre indispensável. A análise de conteúdo pode realizar-se a partir das significações que a mensagem fornece”¹⁹⁴. Segundo Garcia, a “significação de uma palavra não é a mesma para mim e para você, leitor, como talvez não o seja também para todos os membros da coletividade de que ambos fazemos parte, e não o é por causa da interpretação que cada um de nós lhe possa dar”¹⁹⁵.

A análise de conteúdo é considerada uma técnica para análise de dados qualitativos que podem ter o formato sonoro, textual e visual, em que:

¹⁸⁸ BILAC, Olavo. *Poemas de Olavo Bilac*. São Paulo: Melhoramentos, 2014. p. 58.

¹⁸⁹ GARCIA, 2010, p. 178.

¹⁹⁰ MEDEIROS, 2017, p. 35-36.

¹⁹¹ BARDIN, 2011, p. 50.

¹⁹² BARDIN, 2011, p. 41.

¹⁹³ BARDIN, 2011, p. 41.

¹⁹⁴ BARDIN, 2011, p. 167.

¹⁹⁵ GARCIA, 2010, p. 179.

As análises podem ser conduzidas sob diferentes aspectos (do ponto de vista estético, de conteúdo, do discurso, da semiótica, entre outros) [...] é a principal técnica qualitativa, considerando-se que muitas evidências estão na forma de texto ou sonoras, as quais também podem ser convertidas para o formato texto.¹⁹⁶

O tratamento da análise de conteúdo possui caráter sistemático e quantitativo dos procedimentos. Na definição de análise de conteúdo de Berelson, mencionada por Bardim, é de que se constitui de uma técnica de investigação por meio de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo a ser analisado.¹⁹⁷ Bardin a define afirmando que poderia ser chamada de análises de conteúdo, no plural, pois é um método empírico “dependente do tipo de ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo [...]. A técnica de análises de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendido”¹⁹⁸. As categorias de fragmentação da comunicação devem ser aplicadas as seguintes regras:¹⁹⁹

- Homogêneas: poder-se-ia dizer que ‘não se mistura alhos com bugalhos’;
- Exaustivas: esgotar a totalidade de ‘texto’;
- Exclusivas: um mesmo elemento do conteúdo não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes; - objetivas: codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais;
- Adequadas ou pertinentes: isto é, adaptadas ao conteúdo e ao objetivo.²⁰⁰

Diante dessas regras de categorização e da significação dada por Bardin, ao termo análises de conteúdo, no plural, considerando a técnica de análise adequada ao domínio e ao objetivo pretendido, o analista:

Delimita as *unidades de codificação*, ou de *registro* [...] podendo ser a palavra, a frase, o minuto, o centímetro quadrado [...]. É necessário que se definam *unidades de conteúdo*, superiores que se definam unidades de contexto, superiores às unidades de codificação [...], permitem, contudo, compreender a significação dos itens obtidos, repondo-os no seu contexto.²⁰¹

Como visto, na elaboração ou análise de qualquer texto, existe a significação de contexto, considerando que nenhum texto pode ser lido ou escrito fora do contexto para que não haja má interpretação ou fragmentação no conteúdo tratado. Assim, vale registrar que o contexto, segundo Koch, é concebido:

Como o lugar de interação entre sujeitos sociais, não interessa verificar apenas as relações referenciais, mas descobrir os propósitos comunicativos, ou seja, o ‘para

¹⁹⁶ DE SORDI, José O. *Desenvolvimento de projeto de pesquisa*. São Paulo: Saraiva, 2017. p. 93.

¹⁹⁷ BERELSON, Bernard, 1971 *apud* BARDIN, 2011, p. 41-42.

¹⁹⁸ BARDIN, 2011, p. 36.

¹⁹⁹ BERELSON, Bernard, 1971 *apud* BARDIN, 2011, p. 41-42.

²⁰⁰ BARDIN, 2011, p. 42.

²⁰¹ BARDIN, 2011, p. 42.

que' do texto. Com essa nova orientação, ganha destaque inicialmente o contexto imediato [...] e, posteriormente, o contexto mediato ou o entorno sócio-histórico-cultural.²⁰²

Percebe-se que os propósitos comunicativos têm relevância na elaboração textual, o que conduz a compreensão do contexto imediato. Esse último, compreende-se ao entendimento de como “participantes, local e tempo da interação, objetivo da comunicação e meio de propagação”²⁰³, como imediato o entorno sociopolítico-cultural. Para além desses, há “também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que [...] engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos sujeitos sociais”²⁰⁴. Sendo denominado de análise categorial, obedecendo o princípio de objetividade. Então, é o método das categorias.²⁰⁵ Para De Sordi, o termo categoria diz respeito à “classificação de conceitos, descoberta quando os conceitos são comparados”²⁰⁶. Já para Bardin, é uma “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”²⁰⁷. Além disso, caracteriza a unidade de contexto como unidade de compreensão para decodificar a unidade de registro.²⁰⁸

Na elaboração da categorização, se faz necessário estabelecer estrutura, ou ainda, referenciar as regras de exclusão; aproximando-se da análise de contingência ou análise estrutural.²⁰⁹ Após a categorização, os conteúdos podem ser tratados como ser de natureza psicológica, sociológica, histórica, política, pedagógica dentre tantos outros, por meio de inferência contendo inclusive indicadores quantitativos ou qualitativos. Tendo em vista que a descrição do objeto ou fenômeno é a primeira a ser escrita e a interpretação a última permeada pela inferência, que é o procedimento intermediário.²¹⁰

A referidas inferências “respondem a dois tipos de problemas: a que levou a determinado enunciado? quais as consequências que determinado enunciado vai provavelmente provocar?”²¹¹.

Na análise de conteúdo, a análise documental é como um recurso utilizado por meio de inferência. Esse tipo de análise permite que um documento primário se torne um

²⁰² KOCH, Ingedore V. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto. 2017. p. 79.

²⁰³ KOCH, 2017, p. 79.

²⁰⁴ KOCH, 2017, p. 81.

²⁰⁵ BARDIN, 2011, p. 42-43.

²⁰⁶ DE SORDI, 2017, p. 95.

²⁰⁷ BARDIN, 2011, p. 43.

²⁰⁸ BARDIN, 2011, p. 137.

²⁰⁹ BARDIN, 2011, p. 44.

²¹⁰ BARDIN, 2011, p. 44-45.

²¹¹ BARDIN, 2011, p. 45.

documento secundário.²¹² Exatamente essa transposição ocorrerá com os documentos da UMEF pesquisada. Nessa perspectiva, passamos para a descrição das categorias de análises dos eixos propostos nesta pesquisa.

2.2 Propondo categorias do conteúdo: o eixo dos valores

Diante do conceito de análise de conteúdo de Bardin, a pesquisa identificou categorias e subcategorias de análise do conteúdo no PPP, do ano de 2018, da UMEF ora pesquisada que, conforme Oliveira, Souza e Bahia, como é possível observar no quadro 2, interligam a categoria *concepção de educação* com as subcategorias, autoridade, qualidade, participação, democracia e igualdade,²¹³ incluindo o currículo prescrito do ER, o que diz respeito à liberdade religiosa e intolerância religiosa.

Quadro 2. Categoria e subcategorias de análises²¹⁴

CATEGORIA 1	SUBCATEGORIAS	
Concepção de Educação	Autoridade	Igualdade
	Qualidade	Currículo prescrito do ER
	Participação	Liberdade religiosa
	Gestão Democrática	Intolerância religiosa

A partir dessa categoria e suas subcategorias, o terceiro capítulo desta dissertação analisará o PPP da UMEF, do ano de 2018, com apoio dos documentos da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha – ES que indicam o componente curricular Ensino Religioso, enquanto disciplina de currículo próprio e da carga horária normal da UMEF. Assim, seguem os quadros de 3 a 10 das análises realizadas com as subcategorias acima elencadas.

No quadro 3, discorre-se sobre a subcategoria denominada de autoridade da UMEF a partir da análise do PPP de 2018. Porém, não foi localizado o referido termo no documento, assim, passou-se a análise conforme aspectos gerais da unidade.

²¹² BARDIN, 2011, p. 52.

²¹³ OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2014, p. 43-46.

²¹⁴ Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da concepção de Bardin. Veja: BARDIN, 2011, p. 150.

Quadro 3. Análise da Subcategoria Autoridade²¹⁵

Categoria 1 – Concepção de Educação	
Subcategoria	Documento selecionado e analisado
	PPP da UMEF - 2018
Autoridade	O termo autoridade não aparece no documento de forma explícita, mas registra-se que a direção da escola usa da autoridade para condução e articulação na elaboração do PPP. Além disso, considerando a organização da gestão pedagógica e também os indicadores avaliativos apresentados afirma-se a consolidação da autoridade dos profissionais da escola.

No quadro 4, a seguir, discorre-se sobre a subcategoria de análise denominada de qualidade, em que se apresenta os aspectos da qualidade apontados pelo PPP da UMEF, abordando a qualidade e o sentido pedagógico, perpassando pelo planejamento, pelo processo ensino-aprendizagem, pela formação continuada, pelas práticas inclusivas, dentre outros. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, “o conceito de qualidade na escola, numa perspectiva ampla e basilar, remete a uma determinada ideia de qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra. Inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política [...]”²¹⁶. Vale ressaltar que “[...] a escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem”²¹⁷.

Quadro 4. Análise da Subcategoria Qualidade²¹⁸

Categoria 1 – Concepção de Educação	
Subcategoria	Documento selecionado e analisado
	PPP da UMEF - 2018
Qualidade	A qualidade apresentada pela UMEF é objeto na apresentação do documento analisado. Assim, ‘O PPP [...]. Tem a finalidade de explicitar a intenção de construção coletiva de uma escola cidadã, democrática e de qualidade, envolvendo efetivamente educadores, pais, estudantes, agentes educacionais e comunidade. [...] O planejamento das atividades escolares é uma necessidade fundamental e, por esta razão, o objetivo principal do Projeto Político Pedagógico deve ser o de propor um encaminhamento para as ações pedagógicas, apresentando a organização e operacionalização do trabalho pedagógico escolar, de acordo com os princípios e metas estabelecidos para o desenvolvimento da aprendizagem, da melhoria da qualidade de ensino, da pesquisa como processo de construção do conhecimento, do respeito às diferenças e à diversidade, da formação continuada do professor, da contextualização dos procedimentos avaliativos e da valorização do aluno como sujeito do processo ensino-aprendizagem’ ²¹⁹ . No marco situacional apresenta a qualidade ao discorrer sobre a educação da seguinte forma: ‘A globalização na qual vivemos, o capitalismo e a competitividade, coloca a escola em alerta, levando-a a fazer reflexões, procurando caminhos que levem a ofertar um ensino de qualidade, pois a universalização da


²¹⁵ Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da concepção de Bardin. Saiba mais em: BARDIN, 2011, p. 150. As análises referem-se ao documento UMEF PNPAS, 2018, p. 1-122.

²¹⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 21.

²¹⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 65.

²¹⁸ Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da concepção de Bardin. Veja: BARDIN, 2011, p. 150. As análises referem-se ao documento UMEF PNPAS, 2018, p. 1-122.

²¹⁹ UMEF PNPAS, 2018, p. 1.

	<p>Educação significa ‘todos’ na escola, e isso implica em trabalhar com seres humanos de diferentes naturezas, heterogêneos em diversos pontos [...].²²⁰ Em seguida, observa-se que a qualidade também aparece na alimentação escolar, no item intitulado de diagnóstico da escola, que dentre os pontos fortes elencados foi a ‘alimentação de qualidade’²²¹. Logo após, discorre dessa qualidade na Proposta Curricular²²², no item Formação em serviço em que reza sobre a Formação Continuada ofertada pela Secretaria de Educação (SEMED) e também pela UMEF a todos os profissionais do magistério. Assim, mensalmente ‘Toda a equipe que se dispõe a oferecer um ensino de qualidade para seus alunos, tem que estar preocupada com a formação permanente de seus profissionais [...]’²²³. Além disso, a UMEF ‘oferta ensino da libras, na grade curricular dos estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental; sala de aula bilíngue para alunos surdos, nas turmas de 1º ao 5º anos; é oferecido aos alunos surdos do 6º ao 9º anos sala de aula regular com um intérprete de Libras; e AEE Complementar e Suplementar para estudantes da Educação Especial, conforme a demanda’²²⁴.</p> <p>Outros aspectos que influenciam na qualidade são as ‘Atividades culturais como: dia da família na escola, comemoração cultural (folclórica), dia do estudante, a independência do país, meio ambiente, dia da cidade de Vila Velha, valorizando a primavera, direitos e deveres das crianças, mostra cultural, dia a (alfabetização) integrados a vários eventos que objetivam trazer a Família para mais perto da escola’²²⁵. A Prática pedagógica inclusiva também se constitui elemento de ação preponderante na mensuração do quesito qualidade. ‘Nas ações da educação inclusiva, os educadores, equipe pedagógica e comunidade escolar, buscam através de discussões e reformulações nos planejamentos possibilitar ações e estruturas para atender as especificidades de cada aluno em seu processo educacional. A escola oferece recursos e serviços específicos a fim de assegurar condições de acessibilidade e aprendizagem [...]. Os estudantes com deficiências recebem apoio individualizado e AEE, ofertado também no contra turno em um espaço físico denominado ‘Sala de Recursos Multifuncionais’, caso a família decida por trazer a criança nesse horário de atendimento. Os professores especializados elaboram e organizam recursos pedagógicos e de acessibilidade que visam efetivar a inclusão como práxis’²²⁶. Os Projetos de aprendizagem somam-se ao cotidiano escolar trazendo um diferencial no PPP da escola, pois têm os seguintes projetos: ‘Reforço 8º e 9º anos [...], e para 4º e 5º [...]’; Horta Educativa. Projeto de AEE; Projeto Era Uma Vez; Matemática com Arte na Inclusão Escolar; Brinquedos e Brincadeiras Antigas; A Arte e Convivência para os pais dos alunos da Educação Especial; O fazer artesanal como fonte de renda e aproximação da família; Coral; e Projeto de Reforço em contra turno’²²⁷. Além disso vale destacar o aumento dos indicadores sociais apresentado pelo IDEB de 2017²²⁸.</p>
--	--

No quadro 5, se apresentam os aspectos da participação dos atores da UMEF, como preceito legal, democratização das informações, descentralização das ações por parte da gestão escolar e também como elemento primordial nos coletivos da escola, ou seja, nos órgãos colegiados, como, Conselho da Escola e Conselho de Classe. “A participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da

²²⁰ UMEF PNPAS, 2018, p. 8-9.

²²¹ UMEF PNPAS, 2018, p. 20.

²²² UMEF PNPAS, 2018, p. 22.

²²³ UMEF PNPAS, 2018, p. 23-24.

²²⁴ UMEF PNPAS, 2018, p. 10-11.

²²⁵ UMEF PNPAS, 2018, p. 11.

²²⁶ UMEF PNPAS, 2018, p. 10-11.

²²⁷ UMEF PNPAS, 2018, p. 13-14.

²²⁸ UMEF PNPAS, 2018, p. 18-19.

educação, particularmente o respeito à diversidade e à diferença, são desafios para os sujeitos do processo educativo”²²⁹.

Quadro 5. Análise da Subcategoria Participação²³⁰

Categoria 1 – Concepção de Educação	
Subcategoria	Documento selecionado e analisado
	PPP da UMEF - 2018
Participação	<p>A subcategoria participação aparece em vários momentos no documento, desde a introdução, perpassando pelo embasamento legal, se desdobrando pelo pedagógico ao atendimento educacional especializado. Na introdução traz a participação como um preceito legal com a construção coletiva na elaboração do documento, ‘sendo o resultado de uma construção coletiva, com a participação de professores, pais, alunos, equipe pedagógica, equipe administrativa, serviços gerais e a comunidade escolar em geral, com o objetivo maior de transformar a realidade social à qual estão inseridos, observando-se as mudanças da atualidade’²³¹. Aponta também que o PPP ‘previsto nos artigos 12 e 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96) como Proposta Pedagógica ou como Projeto Pedagógico (art. 14, inciso I), objetiva democratizar e descentralizar as decisões pedagógicas, organizacionais e jurídicas da escola, com vistas à participação de todos os envolvidos no processo de educação escolar’²³². A gestão e a participação são referenciadas pelas Bases Legais ao afirmar que ‘A escola em seu dia a dia é um espaço de inúmeras e diversificadas práticas que estão em permanente processo de construção e reconstrução. As práticas da gestão fazem parte da vida da escola contribuindo para o desenvolvimento democrático e a participação, por isso prioriza em sua organização interna encontros para a execução de seus Conselhos de Classe e as decisões tomadas são partilhadas com o Conselho Escolar, os pais e com cada aluno respectivamente. Com isso, procura garantir a participação direta de todos os professores que atuam na turma que será analisada, além de buscar a organização de forma disciplinar, estabelecendo uma ‘rede de relações’, isto é, o professor participa de vários conselhos tendo a avaliação como foco para promover a discussão do processo didático no âmbito de suas dimensões: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. O Conselho de Classe é também um espaço interdisciplinar, uma vez que aglutina professores de diversos componentes curriculares, assumindo caráter deliberativo quando se refere ao processo didático. A avaliação desenvolvida ao longo do conselho de classe expressa os objetivos da escola como um todo e no interior da sala de aula como avaliação do processo didático. O conselho de classe como instância coletiva de avaliação, como espaço da interdisciplinaridade e também um excelente lugar para o exercício da participação mediado pelo diálogo que visa ao envolvimento de todos no processo educativo da escola’²³³. No Marco situacional ‘A UMEF Nice de Paula tem procurado envolver a comunidade escolar em todo o processo educacional, com participação efetiva de todos os segmentos, pois na gestão democrática a que se propôs, ‘todos são responsáveis pela Educação’. Os professores e funcionários têm participado de cursos e formação continuada descentralizados, oferecidas pela Secretaria de Municipal de Educação’²³⁴. No item denominado de Proposta Curricular, na Fundamentação sócio-filosófica²³⁵, destaca-se a participação dentre os princípios sócios filosóficos da proposta pedagógica, em que: ‘a ação pedagógica requer um desenvolvimento que estimule o senso crítico e a participação do aluno na vida da Escola’²³⁶; Já no processo de avaliação discente, encontra-se dentre os critérios para o processo de avaliação, a recuperação dos estudos de reforço e de</p>

²²⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 55.

²³⁰ Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da concepção de Bardin. Confira: BARDIN, 2011, p. 150. As análises referem-se ao documento UMEF PNPAS, 2018, p. 1-122.

²³¹ UMEF PNPAS, 2018, p. 2.

²³² UMEF PNPAS, 2018, p. 2.

²³³ UMEF PNPAS, 2018, p. 6.

²³⁴ UMEF PNPAS, 2018, p. 9.

²³⁵ UMEF PNPAS, 2018, p. 22.

²³⁶ UMEF PNPAS, 2018, p. 23.

	recuperação contínua e paralela, em que a ‘recuperação paralela, destinadas ao atendimento de alunos com defasagens e/ou dificuldades específicas não superadas no cotidiano escolar, deverá ser objeto de planejamento cuidadoso da escola, coordenado pela coordenação pedagógica com a participação de professores e diretor’ ²³⁷ . Além disso, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), quando se trata do papel do professor que atua no atendimento educacional especializado ²³⁸ , no item que retrata sobre definição e organização de estratégias de ensino por meio de a articulação com o currículo comum e com a sala de aula, ao considerar as potencialidades do AEE ²³⁹ . Para além do exposto há ainda o projeto denominado de Tecnologias e ensino do aluno surdo ²⁴⁰ , que apresenta em um de seus objetivos ‘desenvolver autonomia, interação e participação dos alunos surdos’ ²⁴¹ .
--	--

No quadro 6, discorre-se sobre a gestão democrática, apontado no PPP da UMEF sendo que seu conteúdo está embasado pela LDB, artigo 14, inclusive é citada pela UMEF. Relata, também, o processo de gestão e a atuação dos órgãos colegiados que atuam no cotidiano. “[...] A gestão democrática é entendida como princípio que orienta os processos e procedimentos administrativos e pedagógicos, no âmbito da escola e nas suas relações com os demais órgãos do sistema educativo de que faz parte”²⁴².

Quadro 6. Análise da Subcategoria gestão democrática²⁴³

Categoria 1 – Concepção de Educação	
Subcategoria	Documento selecionado e analisado
	PPP da UMEF - 2018
Gestão Democrática	A gestão democrática aparece no PPP no título denominado de bases legais, em que aponta enquanto referência a LDB, nº 9.394/96, em seus artigos 12, 13 e 14, parágrafo I, artigo 14, parágrafo II, que estabelece orientação legal de confiar à escola a responsabilidade de elaborar, executar e avaliar seu projeto pedagógico. Trazendo assim, ‘a legislação define normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios estabelecidos pelo art.14: I. Participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes’ ²⁴⁴ . Em seguida, aborda a ‘participação dos professores e especialistas na elaboração do PPP promove uma dimensão democrática na escola e nessa perspectiva, as decisões não centralizadas no Gestor cedem lugar a um processo de fortalecimento da função social e dialética da escola por meio de um trabalho coletivo entre todos os segmentos participantes e a comunidade escolar. Com o objetivo de destacar a descentralização da gestão educacional e o fortalecimento da autonomia da escola e garantir a participação da sociedade na gestão criou-se o Conselho Escolar. [...] A escola em seu dia a dia é um espaço de inúmeras e diversificadas práticas que estão em permanente processo de construção e reconstrução. As práticas da gestão fazem parte da vida da escola contribuindo para o desenvolvimento democrático e a participação, por isso prioriza em sua organização interna encontros para a execução de seus Conselhos de Classe e as decisões tomadas são partilhadas com o Conselho Escolar, os pais e com

²³⁷ UMEF PNPAS, 2018, p. 26-27.

²³⁸ UMEF PNPAS, 2018, p. 68.

²³⁹ UMEF PNPAS, 2018, p. 69.

²⁴⁰ UMEF PNPAS, 2018, p. 93.

²⁴¹ UMEF PNPAS, 2018, p. 96.

²⁴² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 56.

²⁴³ Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da concepção de Bardin. Saiba mais em: BARDIN, 2011, p. 150.

As análises referem-se ao documento UMEF PNPAS, 2018, p. 1-122.

²⁴⁴ UMEF PNPAS, 2018, p. 5.

	<p>cada aluno respectivamente. Com isso, procura garantir a participação direta de todos os professores que atuam na turma que será analisada [...]. A avaliação desenvolvida ao longo do conselho de classe expressa os objetivos da escola como um todo e no interior da sala de aula como avaliação do processo didático. O conselho de classe [...] excelente lugar para o exercício da participação mediado pelo diálogo que visa ao envolvimento de todos no processo educativo da escola'²⁴⁵. No Marco situacional, discorre que 'atende um alunado com sérios problemas sociais, econômicos, culturais e familiares, onde são verificadas inúmeras situações [...]. Contudo, a UMEF [...] tem procurado envolver a comunidade escolar em todo o processo educacional, com participação efetiva de todos os segmentos, pois na gestão democrática a que se propôs, 'todos são responsáveis pela Educação'. Os professores e funcionários têm participado de cursos e formação continuada descentralizados, oferecidas pela Secretaria de Municipal de Educação'²⁴⁶. Já no AEE²⁴⁷, no item intitulado de utilização e organização da sala de recursos multifuncionais, argumenta que 'a Sala de Recursos Multifuncionais deverá ser utilizada, prioritariamente, para a oferta do AEE no contra turno da matrícula do aluno, sendo posto que: a organização e a administração deste espaço é de responsabilidade da gestão escolar'²⁴⁸.</p>
--	---

No quadro 7, tem-se a apresentação da igualdade apresentada pela UMEF. Percebe-se que a escola atua em prol da qualidade e equidade, vislumbrando uma educação cidadã. O que pode ser entendido como uma educação especial na perspectiva da inclusão.

Quadro 7. Análise da Subcategoria Igualdade²⁴⁹

Categoria 1 – Concepção de Educação	
Subcategoria	Documento selecionado e analisado
	PPP da UMEF - 2018
Igualdade	<p>A questão da igualdade não é discorrida como um marco teórico, mas é apresentada no Marco situacional em que trata da desigualdade social, ao afirmar que 'É fato que sem Educação não há desenvolvimento e tão pouco crescimento. Entretanto, apesar de algumas políticas públicas educacionais apresentarem a situação da sociedade brasileira como positiva, está muito difícil trabalhar com a desigualdade de condições a que estão submetidas as nossas crianças e jovens. Não é possível desenvolver um trabalho educativo desconsiderando as dimensões econômica, social, cultural, política, familiar, até porque a escola está inserida em todos os contextos e infelizmente não está preparada para acompanhar este ritmo do mundo em constantes mudanças'²⁵⁰. Em contrapartida, registra-se uma escola extremamente inclusiva, diante dos projetos desenvolvidos e também da prática pedagógica inclusiva para além da educação especial, ao descrever essa prática como: 'Nas ações da educação inclusiva, os educadores, equipe pedagógica e comunidade escolar, buscam através de discussões e reformulações nos planejamentos possibilitar ações e estruturas para atender as especificidades de cada aluno em seu processo educacional. A escola oferece recursos e serviços específicos a fim de assegurar condições de acessibilidade e aprendizagem, onde as atividades propostas são planejadas de acordo com a capacidade do aluno respeitando seu limite de aprendizagem, ousando cada vez mais em seu potencial e resgate a autoestima'²⁵¹. Para além disso, é uma UMEF que atende estudantes com deficiências por meio do Atendimento Educacional Especializado, ofertado no contra turno, na sala denominada 'Sala de Recursos Multifuncionais'. Outro aspecto</p>

²⁴⁵ UMEF PNPAS, 2018, p. 5-6.

²⁴⁶ UMEF PNPAS, 2018, p. 9.

²⁴⁷ UMEF PNPAS, 2018, p. 66.

²⁴⁸ UMEF PNPAS, 2018, p. 67-68.

²⁴⁹ Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da concepção de Bardin. Para obter mais detalhes, consultar: BARDIN, 2011, p. 150. As análises referem-se ao documento UMEF PNPAS, 2018, p. 1-122.

²⁵⁰ UMEF PNPAS, 2018, p. 8.

²⁵¹ UMEF PNPAS, 2018, p. 11.

importante é o ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) constituir componente curricular na UMEF. ²⁵²
--

No quadro 8, demonstra-se o currículo prescrito da UMEF apontado no PPP de 2018, porém, de forma abrangente, no que diz respeito aos sentidos e significados, é também sucinta. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, na elaboração do PPP, “[...] a concepção de currículo e de conhecimento escolar deve ser enriquecida pela compreensão de como lidar com temas significativos que se relacionem com problemas e fatos culturais relevantes da realidade em que a escola se inscreve”²⁵³.

Nesse contexto, o ER constitui-se parte diversificada do currículo, sendo que, em nível nacional, “a parte diversificada pode ser organizada em temas gerais, na forma de eixos temáticos, selecionados colegiadamente pelos sistemas educativos ou pela unidade escolar”²⁵⁴. Já, em nível local, na rede municipal de ensino de Vila Velha, o currículo apresenta-se em forma de eixos temáticos, tendo como conteúdo curricular: a cultura e as tradições religiosas, com a ideia de transcendente; psicologia e tradições religiosas; verdade de fé; ritos e símbolos, alteridade e espiritualidade.²⁵⁵

Quadro 8. Análise da Subcategoria Currículo Prescrito do ER²⁵⁶

Categoria 1 – Concepção de Educação	
Subcategoria	Documento selecionado e analisado
	PPP da UMEF - 2018
Currículo prescrito do ER	Nos componentes curriculares do Ensino Religioso, do documento não apresenta de forma detalhado o currículo prescrito da área do conhecimento pesquisado, haja vista que contém somente a seguinte oração: ‘O Ensino Religioso é pensado, como área de conhecimento, a partir da escola e não das crenças ou religiões e tem como objeto de estudo o fenômeno religioso. Independente do posicionamento ou opção religiosa, os educandos são convidados a cultivar as disposições necessárias para a vivência coerente de um projeto de vida profundamente humano e pautar-se pelos princípios do respeito às liberdades’ ²⁵⁷ .

No quadro 9, tem-se a discussão da liberdade religiosa enquanto princípio humano. O que pode ser tratado na unidade temática denominada de manifestações religiosas, nas turmas do sétimo ao nono ano do ensino fundamental.²⁵⁸

²⁵² UMEF PNPAS, 2018, p. 12.

²⁵³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 48.

²⁵⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 68.

²⁵⁵ VILA VELHA, 2008, p. 54-57.

²⁵⁶ Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da concepção de Bardin. Veja: BARDIN, 2011, p. 150. As análises referem-se ao documento UMEF PNPAS, 2018, p. 1-122.

²⁵⁷ UMEF PNPAS, 2018, p. 46.

²⁵⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília: MEC; CNE, 2017. p. 452-456.

Quadro 9. Análise da Subcategoria Liberdade Religiosa²⁵⁹

Categoria 1 – Concepção de Educação	
Subcategoria	Documento selecionado e analisado
	PPP da UMEF - 2018
Liberdade religiosa	A expressão liberdade religiosa aparece no documento analisado, diante da afirmação em que se pauta pelos princípios do respeito às liberdades. Assim, constata-se a veracidade a seguir no componente curricular do Ensino Religioso, tendo em vista que ‘O Ensino Religioso é pensado, como área de conhecimento, a partir da escola e não das crenças ou religiões e tem como objeto de estudo o fenômeno religioso. Independente do posicionamento ou opção religiosa, os educandos são convidados a cultivar as disposições necessárias para a vivência coerente de um projeto de vida profundamente humano e pautar-se pelos princípios do respeito às liberdades’ ²⁶⁰ .

No quadro 10, demarca a discussão sobre a intolerância religiosa, que também pode ser tratada na unidade temática denominada de manifestações religiosas, nas turmas do sétimo ao nono ano do ensino fundamental.²⁶¹ Deve abordar também o direito de manifestação individual, vislumbrando os direitos humanos e os processos de cidadania. Assim:

[...] o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários, é um princípio orientador de toda ação educativa. É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar [...].²⁶²

Nesses aspectos, segue o quadro 10 para devidas apreciações:

Quadro 10. Análise da Subcategoria Intolerância Religiosa²⁶³

Categoria 1 – Concepção de Educação	
Subcategoria	Documento selecionado e analisado
	PPP da UMEF - 2018
Intolerância religiosa	A expressão intolerância religiosa não aparece de forma explícita no documento analisado, entretanto, apresenta-se diluída conceitualmente nos componentes curriculares do Ensino Religioso, tendo em vista que ‘O Ensino Religioso é pensado, como área de conhecimento, a partir da escola e não das crenças ou religiões e tem como objeto de estudo o fenômeno religioso. Independente do posicionamento ou opção religiosa, os educandos são convidados a cultivar as disposições necessárias para a vivência coerente de um projeto de vida profundamente humano e pautar-se pelos princípios do respeito às liberdades’ ²⁶⁴ .

²⁵⁹ Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da concepção de Bardin. Confira: BARDIN, 2011, p. 150. As análises referem-se ao documento UMEF PNPAS, 2018, p. 1-122.

²⁶⁰ UMEF PNPAS, 2018, p. 46.

²⁶¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 452-456.

²⁶² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 35.

²⁶³ Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da concepção de Bardin. Saiba mais em: BARDIN, 2011, p. 150. As análises referem-se ao documento UMEF PNPAS, 2018, p. 1-122.

²⁶⁴ UMEF PNPAS, 2018, p. 46.

Diante da apresentação dos quadros acima, pretende-se dar sequência com a discussão a partir do eixo das relações a seguir.

2.3 Propondo os indicadores do conteúdo: o eixo das relações

Os indicadores do conteúdo do eixo das relações serão tratados a partir da dimensão pedagógica que “diz respeito, portanto, a tudo aquilo que distingue ações intencionais de apoio à aprendizagem [...], no ensino e na instrução”²⁶⁵, ou seja, situa-se no processo ensino-aprendizagem, perpassando pelas práticas, gestão e as relações,²⁶⁶ em uma concepção dialética.²⁶⁷

No campo da Filosofia, a ideia de dialética, do filósofo Heráclito de Éfeso, herdada por Hegel, “entendida como estrutura da realidade do pensamento [...] a noção de dialética como processo de negação e de negação da negação, na síntese”²⁶⁸. O Cristianismo, historicamente, traz a revelação do “Deus dialético, porque contraditório, uno e trino ao mesmo tempo (logos, natureza e espírito), e do homem como alma imortal, de valor infinito, feito imagem e semelhança de Deus”²⁶⁹. Assim:

O hegelianismo é um sistema, uma construção lógica, racional, coerente, que pretende apreender o real em sua totalidade [...]. O sistema inclui a lógica, a filosofia da natureza e a filosofia do espírito. A lógica de Hegel é um *logos do ontós*, uma ontologia que estuda o ser, a essência e o conceito. Porque não separa a forma do pensamento da matéria do pensamento, não é formal e abstrata, como lógica da identidade, mas material e concreta, lógica da contradição, dialética.²⁷⁰

Antes de construir esse sistema, Hegel escreveu a Fenomenologia do espírito, que consiste em “uma das obras mais geniais da literatura filosófica [...]. A Fenomenologia do ponto de vista fenomenológico, é uma propedêutica ou introdução ao sistema”²⁷¹, que segundo Hyppolite citado por Corbisier, significa “um itinerário da alma que se eleva ao espírito por intermédio da consciência”²⁷².

Nesse ínterim, a análise de conteúdo da dimensão pedagógica, “entendida como estrutura da realidade do pensamento”²⁷³, demonstrada na materialidade, está no saber fazer

²⁶⁵ FILATRO, Andrea. *Produção de conteúdos educacionais*. São Paulo: Saraiva, 2015. p. 37.

²⁶⁶ OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2014, p. 41.

²⁶⁷ OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2014, p. 43.

²⁶⁸ CORBISIER, 1991, p. 26-27.

²⁶⁹ CORBISIER, 1991, p. 27.

²⁷⁰ CORBISIER, 1991, p. 27-28.

²⁷¹ CORBISIER, 1991, p. 27.

²⁷² HYPOLITE, Jean, 1946, p. 16 *apud* CORBISIER, 1991, p. 27.

²⁷³ CORBISIER, 1991, p. 26-27.

do processo ensino-aprendizagem, em uma construção e sistematização do conhecimento e dos saberes por meio da ação pedagógica; a organização do processo de trabalho, a prática docente, as ações coletivas, a cultura organizacional e o envolvimento da comunidade.²⁷⁴ Nesse processo, inclui-se a discussão curricular, que nesse caso, é o currículo de componente curricular Ensino Religioso, enquanto disciplina, demarcando o reconhecimento de identidade e alteridade.

A dimensão pedagógica é considerada no aperfeiçoamento da práxis,²⁷⁵ “voltada para a qualidade como sujeito da práxis social”²⁷⁶. Para isso, faz-se necessário a inclusão da mediação pedagógica do conhecimento, ou seja, na análise de conteúdo do PPP da UMEF, para fins específicos dessa dissertação, será analisada a qualidade da educação ofertada com vistas ao processo de ensino-aprendizagem.²⁷⁷

Diante do exposto, o processo ensino-aprendizagem será a categoria de análise com suas subcategorias, conforme quadro 11, a seguir:

Quadro 11. Categoria e subcategorias de análises do eixo das relações²⁷⁸

CATEGORIA 2	SUBCATEGORIAS
Processo ensino-aprendizagem	A organização do processo de trabalho
	Envolvimento da comunidade
	Discussão curricular, que nesse caso, é o currículo de Ensino Religioso
	Identidade
	Alteridade
	Mediação pedagógica do conhecimento

A seguir, trata-se da análise da Categoria 2, com suas subcategorias que se encontram nos quadros 12 a 17. No quadro 12, retrata um pouco a organização do processo de trabalho, no âmbito educacional, que compreende os processos pedagógicos, vislumbrando o/a discente, enquanto sujeito de direito, seja socialmente ou individualmente, com sua singularidade, retratando o ensino comum e o ensino especializado a partir do AEE.

²⁷⁴ OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2014, p. 41.

²⁷⁵ PADILHA, 2007, p. 95.

²⁷⁶ OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2014, p. 44.

²⁷⁷ SANTOS; ANJOS; BATISTA, 2016, p. 123.

²⁷⁸ Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da concepção de Bardin. Consulte: BARDIN, 2011, p. 150.

Quadro 12. Análise da Subcategoria a organização do processo de trabalho²⁷⁹

Categoria 2 – Processo ensino-aprendizagem	
Subcategoria	Documento selecionado e analisado
	PPP da UMEF - 2018
A organização do processo de trabalho	<p>A organização do processo de trabalho é efetivada a partir de Projetos de aprendizagem, educação inclusiva e Pedagogia de projetos. Os projetos de aprendizagem consistem em: ‘[...] Reforço 8º e 9º anos, na Disciplina de Língua Portuguesa e Matemática, no período vespertino, e para 4º e 5º anos na Disciplina de Matemática o período matutino. Projeto Horta Educativa; Projeto de AEE - Projeto Era Uma Vez, - Matemática com Arte na Inclusão Escolar; - Brinquedos e brincadeiras antigas; A Arte; Convivência para os pais dos alunos da Educação Especial: O fazer artesanal como Fonte de Renda e Aproximação da Família; e Coral.²⁸⁰ Na caracterização da UMEF aponta Práticas inclusivas e definem que ‘nas ações da educação inclusiva, os educadores, equipe pedagógica e comunidade escolar, buscam através de discussões e reformulações nos planejamentos possibilitar ações e estruturas para atender as especificidades de cada aluno em seu processo educacional. A escola oferece recursos e serviços específicos a fim de assegurar condições de acessibilidade e aprendizagem, onde as atividades propostas são planejadas de acordo com a capacidade do aluno respeitando seu limite de aprendizagem, ousando cada vez mais em seu potencial e resgate a autoestima²⁸¹. Na proposta curricular, na fundamentação sócio-filosófica, ao argumentar sobre educação inclusiva é entendida como ‘escola que uma educação verdadeiramente inclusiva não é aquela voltada apenas para aqueles que têm algum tipo de impedimento quer físico ou mental. Sabemos por larga experiência que muitos são os alunos para os quais, atendimento especial é fundamental. São alunos com problemas de pobreza extrema, com histórico de violência familiar, com lacunas na formação escolar. Enfim, problemas da mais variada ordem. Esses alunos, caso não recebam atenção especializada, quanto a organização das Classes e Turmas (excesso de aluno por metro quadrado), continuarão no estágio que estão, ou seja, serão aqueles a puxar sempre para baixo as estatísticas de aprovação. Serão aqueles que a escola voltará às costas, ao mantê-los em turmas lotadas sem a atenção especial de que precisam²⁸². Além disso, traz também os princípios da educação de surdos em consonância com rede municipal de ensino de Vila Velha (ES) apontando para ‘uma educação inclusiva, bilíngue, em que os surdos tenham acesso à língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua²⁸³. Pedagogia de projetos: alunos como coautores de sua aprendizagem apresenta ‘uma proposta pedagógica baseada nos princípios delineados anteriormente requer uma ação metodológica que busque a interação das diversas áreas de conhecimento, através de um currículo que garanta experiências e interesses na apropriação do saber universalmente sistematizado. Para eleger como eixo central do trabalho desenvolvido a Pedagogia de Projetos, faz-se necessário uma mudança na forma de conceber os espaços tempos na escola. Espaços que garantam a formação continuada bem como sua ação pedagógica coletiva²⁸⁴.</p>

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 17/05/2021.

No quadro 13, vislumbra-se a subcategoria envolvimento da comunidade, que faz referência aos momentos em que a UMEF possibilita a participação da comunidade escolar nas decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, inclusive por meio da atuação dos

²⁷⁹ Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da concepção de Bardin. Consultar: BARDIN, 2011, p. 150. As análises referem-se ao documento UMEF PNPAS, 2018, p. 1-122.

²⁸⁰ UMEF PNPAS, 2018, p. 13.

²⁸¹ UMEF PNPAS, 2018, p. 11-12.

²⁸² UMEF PNPAS, 2018, p. 22.

²⁸³ UMEF PNPAS, 2018, p. 56.

²⁸⁴ UMEF PNPAS, 2018, p. 23.

órgãos colegiados locais. O que se abre espaço para que a comunidade escolar possa demonstrar suas crenças religiosas e filosofias de vida.²⁸⁵

Quadro 13. Análise da Subcategoria envolvimento da comunidade²⁸⁶

Categoria 2 – Processo ensino-aprendizagem	
Subcategoria	Documento selecionado e analisado
	PPP da UMEF - 2018
Envolvimento da comunidade	<p>O envolvimento da escolar aparece em vários momentos no documento analisado, que vai desde a apresentação ao Conselho de Classe. Inclusive aparece no Conselho de Escola também, haja vista a representatividade de todos os segmentos da comunidade escolar. Por comunidade escolar compreende-se alunos, pais, magistério, profissionais da educação e comunidade local. Na apresentação ‘PPP é um importante instrumento de organização escolar cuja dimensão, mais que política, é a contribuição para a formação de uma consciência coletiva de cidadania no ambiente escolar. Tem a finalidade de explicitar a intenção de construção coletiva de uma escola cidadã, democrática e de qualidade, envolvendo efetivamente educadores, pais, estudantes, agentes educacionais e comunidade’²⁸⁷. Na introdução inicia-se com uma citação que faz referência à participação coletiva.²⁸⁸ Na sequência, ainda na introdução, o ‘PPP, muito mais que uma exigência legal, constitui-se na organização do trabalho pedagógico da UMEF ‘[...] sendo o resultado de uma construção coletiva, com a participação de professores, pais, alunos, equipe pedagógica, equipe administrativa, serviços gerais e a comunidade escolar em geral, com o objetivo maior de transformar a realidade social à qual estão inseridos, observando-se as mudanças da atualidade’²⁸⁹. No item denominado de missão discorre que: ‘Nossa escola tem como missão atuar de forma integrada com o município, pais e colaboradores num ambiente participativo e solidário objetivando o desenvolvimento de práticas que influenciem na formação global do aluno, ampliando sua visão de mundo e no desempenho qualitativo de todos os membros da comunidade escolar’²⁹⁰. Nas bases legais referenciadas pelo art.14: ‘I. Participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes’. A participação dos professores e especialistas na elaboração do projeto pedagógico promove uma dimensão democrática na escola e nessa perspectiva, as decisões não centralizadas no Gestor cedem lugar a um processo de fortalecimento da função social e dialética da escola por meio de um trabalho coletivo entre todos os segmentos participantes e a comunidade escolar. Com o objetivo de destacar a descentralização da gestão educacional e o fortalecimento da autonomia da escola e garantir a participação da sociedade na gestão criou-se o Conselho Escolar constituído com base na LDB nº 9.394/96. O Conselho Escolar [...]. Tanto quanto o Conselho Escolar, o Conselho de Classe é uma instância criada para garantir a representatividade, a legitimidade e a continuidade das ações educativas. [...]. As práticas da gestão fazem parte da vida da escola contribuindo para o desenvolvimento democrático e a participação, por isso prioriza em sua organização interna encontros para a execução de seus Conselhos de Classe e as decisões tomadas são partilhadas com o Conselho Escolar, os pais e com cada aluno respectivamente’²⁹¹. Na sequência apresenta a questão no marco situacional ao afirmar que ‘atende um alunado com sérios problemas sociais, econômicos, culturais e familiares, [...] enfim, situações e fragilidades que dificultam à escola obter avanços significativos. Contudo, a UMEF Nice de Paula tem procurado envolver a comunidade escolar em todo o processo educacional, com participação efetiva de todos os segmentos,</p>

²⁸⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 446-456.

²⁸⁶ Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da concepção de Bardin. Veja mais em: BARDIN, 2011, p. 150. As análises referem-se ao documento UMEF PNPAS, 2018, p. 1-122.

²⁸⁷ UMEF PNPAS, 2018, p. 1.

²⁸⁸ UMEF PNPAS, 2018, p. 2.

²⁸⁹ UMEF PNPAS, 2018, p. 2.

²⁹⁰ UMEF PNPAS, 2018, p. 4.

²⁹¹ UMEF PNPAS, 2018, p. 5-6.

	<p>pois na gestão democrática a que se propôs, ‘todos são responsáveis pela Educação’. Os professores e funcionários têm participado de cursos e formação continuada descentralizados, oferecidas pela Secretaria de Municipal de Educação²⁹². Na Prática pedagógica inclusiva define que ‘nas ações da educação inclusiva, os educadores, equipe pedagógica e comunidade escolar, buscam através de discussões e reformulações nos planejamentos possibilitar ações e estruturas para atender as especificidades de cada aluno em seu processo educacional. A escola oferece recursos e serviços específicos a fim de assegurar condições de acessibilidade e aprendizagem, onde as atividades propostas são planejadas de acordo com a capacidade do aluno respeitando seu limite de aprendizagem, ousando cada vez mais em seu potencial e resgate a autoestima²⁹³. No diagnóstico da escola consta que ‘conforme análise realizada em reunião interna e posteriormente com a Comunidade Escolar e com o Conselho Escolar, para os fins de se discutir a construção do Projeto Político Pedagógico, concluiu-se que existem bastantes pontos fortes e algumas questões a serem melhoradas e/ou conquistadas, à medida que metas e planos de ação sejam projetados para estes fins. De todos os pontos levantados, os mais marcantes e que o grupo acredita ser o diferencial da escola são aqueles que convergem para a ALTA EXPECTATIVA NA APRENDIZAGEM DO ALUNO²⁹⁴. Nos critérios para o processo de avaliação dos alunos discorre que ‘o sistema utilizado de avaliações é trimestral, agendadas no início do ano letivo, já faz parte da organização da Escola e segundo a avaliação da comunidade escolar, o calendário deve ser mantido porque garante um caráter de organização, de seriedade e de valorização do momento avaliativo do processo de ensino-aprendizagem²⁹⁵. No item Conselho Escolar, apresenta sua legislação e atuação coletiva.²⁹⁶.</p>
--	---

No quadro 14, mostra a diretriz curricular da UMEF, em 2018, com o recorte para a área do conhecimento do ER, posto no PPP. Apesar de apresentar-se em uma única oração, privilegia o fenômeno religioso levando em consideração os atores da escola, pautado na convivência e pelos princípios do respeito às liberdades. O que converge para as orientações da BNCC, pois possibilita trabalhar desde identidades, alteridades às crenças e filosofias de vida.²⁹⁷

Quadro 14. Análise da Subcategoria discussão curricular²⁹⁸

Categoria 2 – Processo ensino-aprendizagem	
Subcategoria	Documento selecionado e analisado
	PPP da UMEF - 2018
Discussão curricular, que nesse caso, é o currículo de Ensino Religioso	‘O Ensino Religioso é pensado, como área de conhecimento, a partir da escola e não das crenças ou religiões e tem como objeto de estudo o fenômeno religioso. Independente do posicionamento ou opção religiosa, os educandos são convidados a cultivar as disposições necessárias para a vivência coerente de um projeto de vida profundamente humano e pautar-se pelos princípios do respeito às liberdades ²⁹⁹ .

²⁹² UMEF PNPAS, 2018, p. 9.

²⁹³ UMEF PNPAS, 2018, p. 11-12.

²⁹⁴ UMEF PNPAS, 2018, p. 20.

²⁹⁵ UMEF PNPAS, 2018, p. 26.

²⁹⁶ UMEF PNPAS, 2018, p. 19.

²⁹⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 440-456.

²⁹⁸ Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da concepção de Bardin. Confira: BARDIN, 2011, p. 150. As análises referem-se ao documento UMEF PNPAS, 2018, p. 1-122.

²⁹⁹ UMEF PNPAS, 2018, p. 46.

No quadro 15, fala-se sobre identidades que se constitui como uma unidade temática na Base Nacional Comum Curricular, ministrado do 1º ao 3º dos anos iniciais, do ensino fundamental.³⁰⁰ Considerando a análise realizada da área do conhecimento do ER da UMEF, entende-se que esse conteúdo está inserido no currículo local a partir de inferências.

Quadro 15. Análise da Subcategoria identidades³⁰¹

Categoria 2 – Processo ensino-aprendizagem	
Subcategoria	Documento selecionado e analisado
	PPP da UMEF - 2018
Identidades	‘O Ensino Religioso é pensado, como área de conhecimento, a partir da escola e não das crenças ou religiões e tem como objeto de estudo o fenômeno religioso. Independente do posicionamento ou opção religiosa, os educandos são convidados a cultivar as disposições necessárias para a vivência coerente de um projeto de vida profundamente humano e pautar-se pelos princípios do respeito às liberdades’ ³⁰² .

No quadro 16, fala-se sobre alteridades que se apresentam como unidade temática na Base Nacional Comum Curricular, ministrado do 1º ao 3º dos anos iniciais, do ensino fundamental.³⁰³ Além disso, o currículo municipal propõe que a “espiritualidade – o estudo dos métodos utilizados pelas diferentes tradições religiosas no relacionamento do Transcendente consigo mesmo, com os outros e com o mundo”³⁰⁴, seja trabalhado no 4º e 5º anos do ensino fundamental. E, também, da UMEF, mesmo não apresentando a terminologia explícita.

Quadro 16. Análise da Subcategoria alteridades³⁰⁵

Categoria 2 – Processo ensino-aprendizagem	
Subcategoria	Documento selecionado e analisado
	PPP da UMEF
	A palavra alteridade aparece no componente escolar de História que discorre que ‘Desde que a História se tornou disciplina obrigatória no Brasil, em 1837, passou por uma série de modificações quanto a sua função, objetivos e os métodos utilizados para desenvolver os seus conteúdos. Hoje, acredita-se que com o ensino de história é possível ao aluno ter uma maior compreensão da sua realidade e de outras (tempo e espaço) conhecendo-as, respeitando as diferenças, percebendo as transformações e permanências e por fim se reconhecer como sujeito histórico, ativo no processo de aprendizagem. Entende-se por sujeitos históricos indivíduos, grupos, classes sociais, participantes de acontecimentos de repercussão coletiva ou situações cotidianas na busca

³⁰⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 440-444.

³⁰¹ Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da concepção de Bardin. Consulte: BARDIN, 2011, p. 150. As análises referem-se ao documento UMEF PNPAS, 2018, p. 1-122.

³⁰² UMEF PNPAS, 2018, p. 46.

³⁰³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 440-444.

³⁰⁴ VILA VELHA, 2008, p. 56.

³⁰⁵ Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da concepção de Bardin. Confira mais detalhes em: BARDIN, 2011, p. 150. As análises referem-se ao documento UMEF PNPAS, 2018, p. 1-122..

Alteridades	<p>pela transformação ou permanência de suas realidades. Valorizando o indivíduo nos grupos anônimos, enquanto protagonistas da construção de suas histórias, rompe-se com a visão tradicional dos ‘heróis’ que costumam figurar na história factual dos materiais didáticos. Para desmistificar as histórias dos grandes personagens e acontecimentos, recorre-se a uma multiplicidade documental que abrange, não só o escrito e institucional, mas também filmes, artigos de jornais e revistas, imagens, relatos orais, objetos e registros sonoros. O contato com esta diversidade de fontes possibilita ao aluno perceber as diferentes temporalidades existentes simultaneamente e/ou ao longo da história, rompendo com os conceitos de linearidade e evolução do processo histórico. Compreender sua realidade como múltipla, conflituosa e complexa lhe permite desenvolver noções de identidade, alteridade, ruptura e continuidade. Busca-se dessa forma evidenciar e trabalhar o ‘eu’, o ‘outro’ e o ‘nós’, pensando-se nas diferenças regionais, étnicas, culturais e temporais. Através dessa proposta, o intercâmbio com conceitos trabalhados por outras disciplinas, torna-se imprescindível para que o aluno, em confronto com novos métodos de abordagem, reflexão e análise, desenvolva a capacidade de interpretar características da sua realidade e as relacione com informações históricas. Desta forma, o aluno passa a ter uma dimensão mais ampla e significativa dos conteúdos específicos da área, enriquece o seu conhecimento e tem respaldo para construir o seu próprio saber (aprendendo a aprender)³⁰⁶.</p>
-------------	--

Segundo Ribeiro e Andrade:

A história da educação no Brasil mostra como as influências políticas, econômicas e do modelo de sociedade vigente interferem na organização, em âmbito educacional, influenciando diretamente a atuação docente. Dessa forma, faz-se necessário refletir sobre sua atuação, metodologias utilizadas, pois existe a necessidade de mediação do professor sobre os conteúdos curriculares, científicos e sistematizados.³⁰⁷

Nesse ínterim, o quadro 17 aborda a subcategoria mediação do conhecimento.

Quadro 17. Análise da Subcategoria Mediação pedagógica do conhecimento³⁰⁸

Categoria 2 – Processo ensino-aprendizagem	
Subcategoria	Documento selecionado e analisado
	PPP da UMEF
Mediação pedagógica do conhecimento	A mediação ocorre por meio da concepção e prática de projetos pedagógicos, que vão desde disciplinas e componentes curriculares à especificidade do AEE. Além disso, a diversidade de projetos atende uma gama dos/as alunos/as. Inclusive aponta um pouco da mediação na modalidade de ensino para aluno surdo, na unidade de ensino que referência ao atendimento do aluno surdo ao afirmar que ‘pensar uma escola que reconheça e trabalhe na perspectiva de espaços heterogêneos ocasionando mudanças perenes tornam indispensáveis as intervenções periódicas de projetos e de profissionais mais dispostos para as diversas formas do ‘ser aluno’. É neste contexto que as escolas referência para

³⁰⁶ UMEF PNPAS, 2018, p. 42-43.

³⁰⁷ RIBEIRO, Géssica L. C.; ANDRADE, Gislaine B. Educação infantil: possibilidades e desafios na atuação docente na Pré-escola I da rede pública municipal de Cascavel PR. In: OLIVEIRA, Lucas R. (org.). *Educação: dilemas contemporâneos*. Nova Xavantina: Pantanal, 2020. p. 6.

³⁰⁸ Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da concepção de Bardin. Saiba mais em: BARDIN, 2011, p. 150. As análises referem-se ao documento UMEF PNPAS, 2018, p. 1-122.

	<p>alunos surdos estão inseridas, local de movimentos e de cotidianos dinâmicos. Acreditamos que as escolas referência são e serão espaços pedagógicos que sofrem mudanças constantes. Local que reconhece e trabalha na perspectiva das diferenças pedagógicas e linguísticas onde se faz necessário potencializar ações mais significativas. No caso do aluno surdo, utilizando a língua de sinais e colaborando nos encontros dos pares linguísticos. Os surdos se beneficiam e se constituem enquanto grupo cultural quando estão com seus pares. Segundo Vygotsky (2010), ‘o desenvolvimento se constrói no dia a dia e no contato com o ‘outro’ e está sempre em movimento. Partindo desse princípio, consideramos que, em certo sentido, o sujeito se espelha no outro para a sua própria constituição subjetiva’. A citação colabora a pensar e a reconhecer que o desenvolvimento não é estático e que o sujeito precisa da mediação do outro’³⁰⁹.</p>
--	--

A partir dessa categorização será elaborado o capítulo seguinte, ou seja, a última etapa da Análise de Conteúdo, conforme proposto nesta pesquisa, enquanto metodologia científica. Nessa conjuntura, será realizado o tratamento dos dados a partir de inferências e da interpretação dos resultados.

Além disso, recorrer-se-á, inclusive, à fundamentação teórica, haja vista os registros sobre o componente curricular do ER proposto no PPP da UMEF, seus desafios e possibilidades, bem como das legislações nacionais e da rede municipal de ensino de Vila Velha – ES.

³⁰⁹ UMEF PNPAS, 2018, p. 57.

3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A proposta deste capítulo é identificar de que maneira e em que medida o PPP da UMEF pode ser considerado um caminho para o reconhecimento de identidades, de alteridades e de superação da intolerância religiosa, permeando o objetivo geral do estudo que incide em constatar se o PPP configura os conteúdos curriculares do Ensino Religioso como a SEMED estabelece. Para tanto, utilizaram-se as categorias e indicadores identificados no capítulo anterior fundamentada a partir da Análise de Conteúdo de Bardin.

Nessa perspectiva, a próxima seção apresenta o PPP como um caminho para o reconhecimento de identidades e também para alteridades, trazendo como ponto de partida o PPP da UMEF pesquisada.

3.1 Projeto Político Pedagógico: um caminho para o reconhecimento de identidades

O PPP da referida escola em investigação apresenta a seguinte descrição, já citada anteriormente, a respeito da categoria identidades:

O Ensino Religioso é pensado, como área de conhecimento, a partir da escola e não das crenças ou religiões e tem como objeto de estudo o fenômeno religioso. Independente do posicionamento ou opção religiosa, os educandos são convidados a cultivar as disposições necessárias para a vivência coerente de um projeto de vida profundamente humano e pautar-se pelos princípios do respeito às liberdades.³¹⁰

Assim, observa-se que a palavra identidade – é um termo originado do latim, formado pelo adjetivo *idem*, cujo significado é o mesmo e do sufixo *dade*, como indicador de um estado ou qualidade, e em seu sentido etimológico remete à compreensão simplista que o termo carrega, “como qualificadora daquilo que é idêntico ou o mesmo, sendo, portanto, identificadora de algo que permanece”³¹¹. Contudo, a sugestão é divulgar, aprofundar e reafirmar as contribuições filosóficas que a palavra identidade integra ao ultrapassar o sentido comum e alcançar a proposta do pensamento grego, quando Sócrates e Platão preocupam-se “em definir o que são as coisas, ou seja, em descobrir e fixar as essências das coisas, restabelecendo o ponto de vista da verdade na filosofia”³¹². Percebe-se que:

³¹⁰ UMEF PNPAS, 2018, p. 46.

³¹¹ PAIXÃO, Sofia. Identidade. In: E-DICIONÁRIO DE TERMOS LITERÁRIOS [Site institucional]. 29 dez. 2009. [n.p.]. [online]. [n.p.].

³¹² PAIXÃO, 2009, [n.p.].

No sentido socrático e platônico, a definição parte do princípio da identidade e permanência dos entes e, para ultrapassar o problema da unidade e da multiplicidade, Platão recorre ao ‘mundo das ideias’, sendo que o ser verdadeiro não está nas coisas, mas sim fora delas. As ideias são únicas, imutáveis, eternas e permitem, ao contrário das coisas sensíveis, definições rigorosas. Nesta linha de pensamento, a identidade encontra-se nas ideias, pelo facto destas não estarem sujeitas ao movimento e à multiplicidade.³¹³

Seguindo essa análise de compreensão, chega-se ao entendimento de que o PPP enquanto instrumento utilizado para reconhecer as identidades consegue congrega aspectos dicotômicos e complementares que o Ensino Religioso requer.

O primeiro aspecto refere-se à identidade pedagógica e institucional da escola, com objetivos, metas, diretrizes, regras e contribuições dos/as profissionais, que faz com que suas intenções se tornem legítimas.

E o segundo aspecto envolve a identidade pessoal e coletiva da comunidade da escola, com suas especificidades, características e perfis, cuja contextualização social, cultural, religiosa, política, familiares, financeira, dentre outras, são primordiais para seu reconhecimento enquanto sujeito. Veiga evidencia que:

O projeto político-pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político e com os interesses reais e coletivos da população majoritária. [...]. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de se definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.³¹⁴

Na discussão de alteridades abordada pela BNCC, observa-se que alteridades é relativo à percepção das diferenças, tendo em vista que possibilita a distinção entre o eu e o outro, como também entre o nós e eles permeada pelas relações dialógicas mediadas por referenciais simbólicos que incluem representações, saberes, crenças, convicções e valores necessários à construção das identidades. Isso porque entende que o ser humano se constrói a partir de um conjunto de relações tecidas no contexto histórico-social de apropriação e produção de conhecimento, enquanto sujeito que se constitui como ser de imanência (dimensão concreta, biológica) e de transcendência (dimensão subjetiva e simbólica).³¹⁵

Tais elementos embasam a unidade temática Identidades e alteridades, a ser abordada ao longo de todo o Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais.

³¹³ PAIXÃO, 2009, [n.p.].

³¹⁴ VEIGA, Ilma P. A. *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. São Paulo: Papirus, 2002, p. 17.

³¹⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 436.

Nessa unidade pretende-se que os estudantes reconheçam, valorizem e acolham o caráter singular e diverso do ser humano, por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu (subjetividade) e os outros (alteridades), da compreensão dos símbolos e significados e da relação entre imanência e transcendência. A dimensão da transcendência é matriz dos fenômenos e das experiências religiosas, uma vez que, em face da finitude, os sujeitos e as coletividades sentiram-se desafiados a atribuir sentidos e significados à vida e à morte. Na busca de respostas, o ser humano conferiu valor de sacralidade a objetos, coisas, pessoas, forças da natureza ou seres sobrenaturais, transcendendo a realidade concreta.³¹⁶

Assim, essa dimensão transcendental é mediada por linguagens específicas como o símbolo, o mito e o rito. Nesse ínterim, o PPP torna-se, portanto, o resultado da junção desses aspectos distintos, mas, ao mesmo tempo, complementares, a partir do pressuposto de que ao integrar os objetivos institucionais e as prioridades apontadas pela comunidade escolar haverá a (re) construção de uma (nova) realidade,³¹⁷ ou seja, o PPP atua como instrumento para o reconhecimento dessas identidades.

Essa prática de construção do projeto precisa estar baseada em concepções teóricas e pedagógicas, com a intenção de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem, bem como a prática docente. A proposta quando construída no coletivo reflete as identidades presentes e assim, consegue comprometimento e responsabilidade pelo pertencimento, enquanto trabalho coletivo no exercício da autonomia, criticidade e cidadania.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, os objetivos são “estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola Básica”³¹⁸.

A UMEF em estudo, cuja mantenedora é a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), mantém o objetivo de consolidar suas práticas e identidades, ao planejar, elaborar e avaliar constantemente o seu Projeto Político Pedagógico, onde conseguem incluir as estratégias que asseguram as possibilidades de um ensino público com qualidade. As experiências desse exercício de (re) construção sistemática podem ser vistas no documento como resultado de um trabalho coletivo, resumido na citação de Danilo Gandin:

Planejamento é elaborar – decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessário para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir esta distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido; executar-agir em conformidade com o que foi proposto e avaliar – revisar sempre cada um desses momentos e cada

³¹⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 436.

³¹⁷ SILVA, Kátia B. *Um olhar sobre a prática da religiosidade em duas escolas públicas em Vila Velha (ES): da Educação Infantil ao Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2018. p. 35.

³¹⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 63.

uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados.³¹⁹

Então, ao planejar e construir o PPP a referida escola promove situações com vistas a superar as necessidades/lacunas existentes no sistema educacional ao qual está inserida, a partir das sugestões e estratégias de ações pedagógicas significativas, tanto que alguns estudiosos asseguram que o exercício do planejamento “[...] permite tornar consciente a intencionalidade que preside a intervenção; permite prever as condições mais adequadas para alcançar os objetivos propostos, e permite dispor de critérios para regular todo o processo.”³²⁰

O planejamento constitui-se em exigência legal de definição de padrões mínimos de qualidade da educação ao traduzir que a necessidade de reconhecer a avaliação está associada à ação planejada de forma coletiva na escola pelos atores da comunidade escolar. Tendo em vista que o planejamento tenha clareza quanto:

- I – aos princípios e às finalidades da educação, além do reconhecimento e da análise dos dados indicados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou outros indicadores, que o complementem ou substituam;
- II – à relevância de um projeto político-pedagógico concebido e assumido coletivamente pela comunidade educacional, respeitadas as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural;
- III – à riqueza e valorização das diferenças manifestadas pelos sujeitos do processo educativo, em seus diversos segmentos, respeitados o tempo e o contexto sociocultural; [...].³²¹

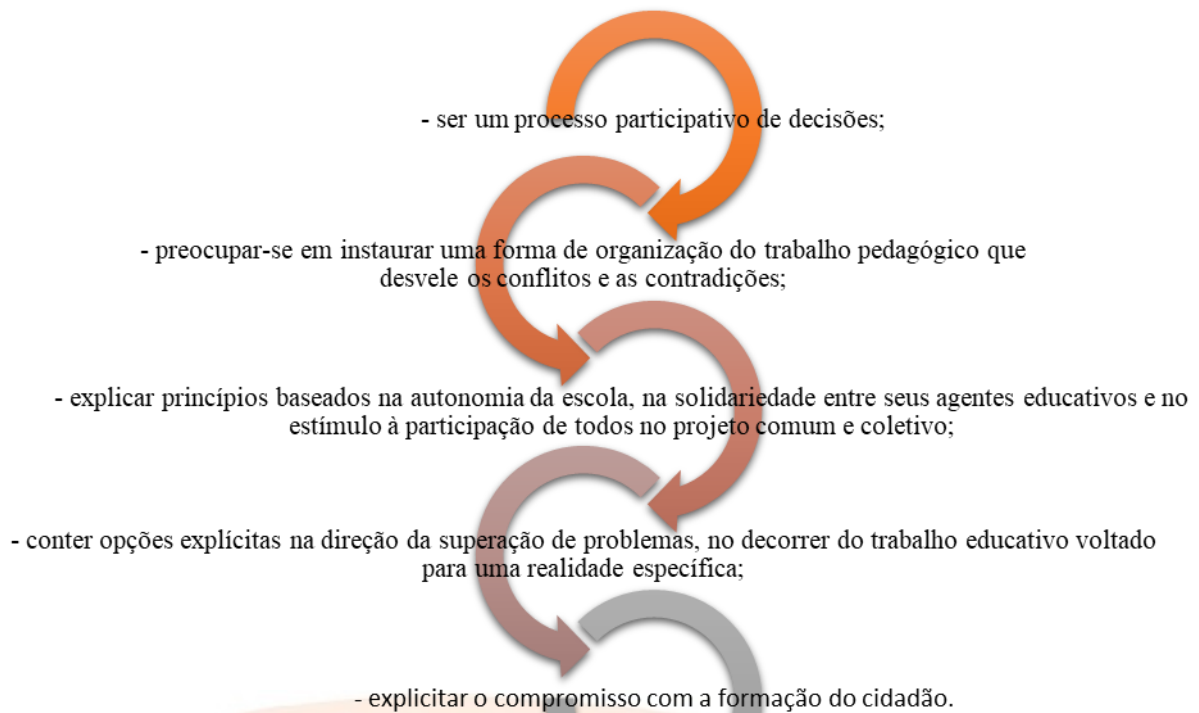
Nesse contexto, a elaboração do PPP nas escolas da rede municipal de Vila Velha – ES emerge do cumprimento legal prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996, que prevê no artigo 12, inciso I que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar, executar sua proposta pedagógica”³²². O PPP é, portanto, uma elaboração coletiva que envolve a comunidade escolar: corpo docente, direção, pedagogos, coordenadores, cuidadores, discentes, estagiários, equipes de apoio (auxiliares de serviços gerais, merendeiras e porteiros) e comunidade (familiares e representantes da comunidade). Silva informa que os PPPs nas escolas da rede municipal de Vila Velha - ES são caracterizados pelos itens apontados por Veiga. Observe a figura 1, a seguir:

³¹⁹ GANDIN, Danilo. *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Loyola, 1985. p. 22.

³²⁰ BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLE, Isabel. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 113.

³²¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 65.

³²² BRASIL, 1996, p. 04.

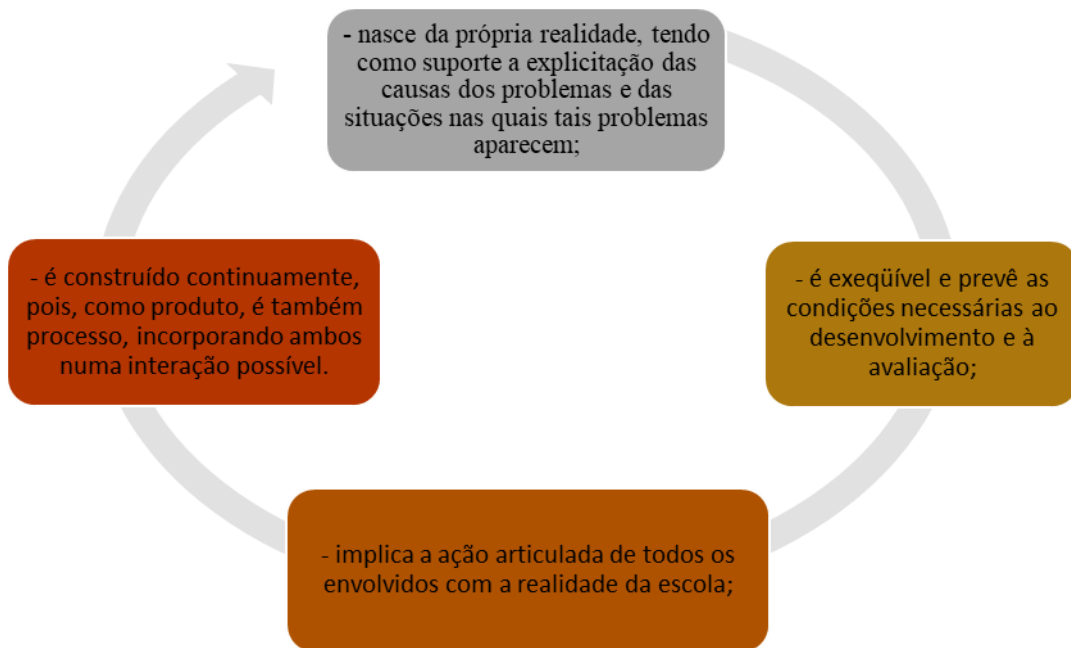
Figura 3. Caracterização do PPP³²³

Nesse sentido, emerge de situações reais do cotidiano em que perpassa pela discussão, levantamentos de demandas e tomada de decisão por toda comunidade escolar pela via da participação de todos. Trazendo em seu bojo uma organização sistematizada do trabalho pedagógico na organização do currículo e da organização pedagógica da escola, vislumbrando os conflitos e contradições em prol de uma educação de qualidade socialmente referenciada pela comunidade escolar.

Nessa perspectiva, vale lembrar que a escola goza de princípios baseados na autonomia da unidade, de forma a estimular e efetivar a participação de todos os segmentos da escola, na discussão, encaminhamento e resolução dos problemas cotidianos, de aspectos pedagógicos aos financeiros. Além disso, sua execução, também, perpassa por uma sistemática atenção de quatro princípios básicos, conforme figura 2:

³²³ VEIGA, 2002, p. 11.

Figura 4. Princípios básicos para a elaboração do PPP³²⁴



Tem-se, então, que o PPP consiste numa reunião de diretrizes, fundamentado em quatro princípios básicos, cujas alterações podem e devem ser sugeridas, numa dinâmica organizacional que privilegie todos/as à participação, como resultado das limitações institucionais que compreendem, por um lado:

As condições materiais, estruturais, legais e ideológicas numa perspectiva micro e macro da Educação Municipal de Vila Velha; por outro, pelas concepções de homem e de mundo, e 'vícios' da formação que regem a prática usual. Porém, tem-se consciência de que é numa perspectiva dialética que se deve construir o projeto de escola, guiado pelos princípios de historicidade e contextualização da realidade.³²⁵

Associando as informações do PPP da referida escola com as categorias de análise de conteúdo, a Categoria 2, que trata do processo ensino-aprendizagem, apresenta a subcategoria identidade. E referindo-se ao componente Ensino Religioso, como área de conhecimento, que precisa manter-se livre da opção ou posicionamento religioso por parte dos profissionais, principalmente, promove um processo de ensino e aprendizagem que prioriza a formação identitária das crianças por meio das experiências e das vivências coerentes com o modo de vida adequado ao cidadão para o exercício da harmonia, respeito, tolerância e paz.³²⁶

Nesse sentido, o PPP é práxis, ou seja, ação humana transformadora, resultado de um planejamento dialógico, representando resistência e alternativa ao projeto de escola e de sociedade burocrático, centralizado e descendente. Ele é movimento de

³²⁴ VEIGA, 2002, p. 11.

³²⁵ VEIGA, 2002, p. 12.

³²⁶ UMEF PNPAS, 2018, p. 46.

ação-reflexão-ação, que enfatiza o grau de influência que as decisões tomadas na escola exercem nos demais níveis educacionais.³²⁷

Na continuidade da análise, encontra-se a questão da identidade inserida no documento objeto deste estudo e também, nos conteúdos programáticos do componente curricular de Ensino Religioso. No PPP, a subcategoria identidade encontra-se delineada na caracterização da instituição escolar, onde o perfil pedagógico e social da comunidade está expresso no diagnóstico inicial, objetivos, projetos desenvolvidos, interesses da própria escola e nas expressões religiosas. Contudo, vale ressaltar que é necessário atentar para as tradições religiosas, evitando-se favorecimentos ou atitudes preconceituosas ou de intolerância.

Referindo-se à parte do Ensino Religioso, tem-se a expressão religiosa que precisa ser considerada na construção do PPP, com ênfase ao fato de que a comunidade escolar carece de informações/capacitações referentes às diversidades e pluralidade cultural envolvidas, constando que haja acolhimento nas datas comemorativas religiosas de todas as tradições religiosas, a título de conhecimento e respeito com a participação de todos/as.

A efetividade do PPP encontra-se na consolidação do funcionamento democrático ao firmar-se como documento direcionador das ações pedagógicas, tanto que Selma Garrido Pimenta destaca que “ele é a tradução que a Escola faz de suas finalidades, a partir das necessidades que lhe estão colocadas, com o pessoal, professores/as, discentes, equipe pedagógica/pais e com os recursos de que dispõe”³²⁸. E Silva afirma que a religiosidade precisa ser contextualizada no PPP para validar e legitimar suas intenções, promovendo a participação dos/as discentes nas festas religiosas bem como nas aulas de Ensino Religioso.³²⁹

A religiosidade é indissociável do homem, conectando-se com ele pelas expressões culturais vivenciadas na identidade e nas relações interpessoais. Como o PPP é o alicerce para todo o planejamento pedagógico da escola, devem ser inseridas as diversas convicções, religiosas ou não, com o acolhimento da diversidade religiosa, sobretudo em uma proposta de conhecimento, respeito e valorização das expressões religiosas de todos/as os/as alunos/as.³³⁰

Inclusive uma das categorias analisadas, a da Concepção de Educação, apresenta oito subcategorias das quais três recebem destaque: a participação, a gestão democrática e a igualdade, onde é possível perceber possibilidades a respeito do PPP, enquanto reconhecimento de identidades. Justifica-se tal observação tendo por embasamento a análise

³²⁷ SILVA, 2018, p. 38.

³²⁸ PIMENTA, Selma G. *O pedagogo na escola pública*. São Paulo: Loyola, 1991, p. 79.

³²⁹ SILVA, 2018, p. 39.

³³⁰ SILVA, 2018, p. 39.

de conteúdos que reafirma a compreensão de que em cada uma dessas subcategorias alguns aspectos são evidenciados.

Subcategoria participação – a participação é tomada como envolvimento, ou seja, serve para caracterizar a contribuição de cada um e de cada representação. O elemento participação está presente na introdução do PPP, no embasamento teórico e, também, nas práticas pedagógicas – desenvolvimento de projetos, formação continuada e processo avaliativo, por exemplo. Além disso, pode ser expressa na atuação do Conselho de Escolar, tendo em vista que possui característica própria na dimensão colegiada da gestão democrática. Nesse contexto:

O papel do Conselho Escolar é o de o órgão consultivo, deliberativo e de mobilização mais importante do processo de gestão democrática, não como instrumento de controle externo, como eventualmente ocorre, mas como um parceiro de todas as atividades que se desenvolvem no interior da escola. Sua participação, nesse processo, precisa estar ligada, prioritariamente, à essência do trabalho escolar.³³¹

Nesse acompanhamento, como corresponsável, o Conselho Escolar participa da elaboração do PPP e acompanha o desenvolvimento de todas as ações pertinentes à elaboração desse documento em uma construção democrática.

Subcategoria gestão democrática – encontrada na seção “Bases legais” – evidencia a participação do gestor e da comunidade escolar na elaboração do PPP, bem como destaca a importância de fortalecer a função social e coletiva da escola por meio da participação de todos os segmentos, pois, “[...] a primeira atividade do Conselho Escolar é a de discutir e delimitar o tipo de educação a ser desenvolvido na escola, para torná-la uma prática democrática comprometida com a qualidade socialmente referenciada.”³³².

Subcategoria igualdade – não menos importante que as demais, esse elemento está presente no PPP quando é associado às questões de desigualdade ao qual os/as discentes são submetidos diariamente, onde as dimensões: econômica, social, cultural, política, familiar e religiosa precisam ser consideradas. Para garantir a igualdade, é necessário o tratamento desigual, quando se fala em equidade, conforme defendida pela Constituição Federal. Assim, garantindo espaço para que cada um possa demonstrar e ser atendido nas suas necessidades e potencialidades.³³³

³³¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Conselho Escolar e a aprendizagem na escola*. Brasília: MEC; SEB, 2004d. p. 18.

³³² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004d, p. 21.

³³³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004d, p. 23.

Como destaque pode-se inferir que a UMEF analisada apresenta, ainda, no PPP o reconhecimento de identidades ao proporcionar a sua clientela a oferta do ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como componente curricular, assegurando que as crianças com necessidades educacionais especiais se sintam parte desse todo, ao aprenderem a segunda língua oficial brasileira nos bancos escolares. Todavia, essa discussão remete a necessidade de esclarecer o PPP como caminho para o reconhecimento de alteridades.

3.2 Projeto Político Pedagógico: um caminho para o reconhecimento de alteridades

Faz-se necessário pontuar que o conceito de alteridade no âmbito educacional recebe o *status* de “[...] qualidade daquilo que é outro, distinto (antônimo de Identidade)”³³⁴, e encontra-se ancorado na Filosofia e na Psicologia ao conferir-lhe significados semelhantes e relevantes: a) para a Filosofia, alteridade refere-se à “[...] relação de oposição entre o sujeito pensante (o eu) e o objeto pensado (o não eu)”³³⁵; b) e a Psicologia apresenta o significado de alteridade remetendo-a “às relações com outrem”³³⁶.

Todavia, a questão central está na essência da acepção do termo, uma vez que a palavra alteridade possui um eixo comum nas diversas áreas, que é “o outro”, apesar de receber conotações diferenciadas acerca da mesma questão. Nesse sentido, parafraseando Vygotski, os significados consistem na zona estável dos sentidos e são social e historicamente produzidos, mutáveis, conferindo, portanto, explicação para as afirmações iniciais.³³⁷

Nesse preâmbulo, a Antropologia oferece uma reflexão que relaciona a alteridade que é tratada (no sentido de ser trabalhado) na escola com o seu significado. A alteridade se constitui num desafio sistemático que necessita de ser explicado e compreendido, uma vez que a antropologia se estrutura sobre a temática da cultura, ou seja, suas “[...] relevantes contribuições [aparecem] na medida em que suas investigações tratam de mostrar o outro como diferença, desvendando suas características e especificidades”³³⁸. Em síntese:

Se no passado o outro era de fato diferente, distante e compunha uma realidade diversa daquela de meu mundo, hoje, o longe é perto e o outro é também um mesmo, uma imagem do eu invertida no espelho, capaz de confundir certezas pois, não se trata mais de outros povos, outras línguas, outros costumes. O outro hoje, é

³³⁴ ZANELLA, Andréa V. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *Revista Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 17, p. 99-104, 2005. p. 99.

³³⁵ ZANELLA, 2005, p. 100.

³³⁶ ZANELLA, 2005, p. 100.

³³⁷ VYGOTSKI, Lev, [s.d.] *apud* ZANELLA, 2005. p. 100.

³³⁸ ZANELLA, 2005, p. 100.

próximo e familiar, mas não necessariamente é nosso conhecido.³³⁹

Nos espaços escolares, essas reflexões encontram-se presentes, tendo em vista que as relações são pessoais, sociais, culturais e afetivas, e que sofrem influências políticas, religiosas, familiares, dentre outras, a todo instante. De acordo com Jodelet, a alteridade é tida como “produto de duplo processo de construção e de exclusão social que, indissolavelmente ligados como os dois lados duma mesma folha, mantém sua unidade por meio dum sistema de representações”³⁴⁰, que seria o mesmo que dizer a perspectiva reitera a diferença em si mesma, já que “[...] ao designar o caráter do que é outro, a noção de alteridade é sempre colocada em contraponto: ‘não eu’ de um ‘eu’, ‘outro’ de um ‘mesmo’”³⁴¹, reconsiderando que tudo ocorre nos níveis interpessoais e intergrupais, concomitantemente.

E ao correlacionar alteridade ao documento identitário da escola, que é o PPP, é possível perceber que há uma forte tendência para a (re) construção de atitudes tolerantes, partindo da premissa acerca das contribuições que a Física oferece. Para Rolnik, alteridade consiste em ser:

O plano das forças e das relações, onde se dá o inelutável encontro dos seres, encontro no qual cada um afeta e é afetado, o que tem por efeito uma instabilização da forma que constitui cada um destes seres, produzindo transformações irreversíveis. Em outras palavras, a existência inelutável do plano da alteridade define a natureza do ser como heterogênicidade.³⁴²

Essa perspectiva identifica que o PPP pode constituir-se ou pode ser (re) direcionado no sentido de tornar-se um caminho para o reconhecimento das alteridades, pois, o contexto escolar é formado por diferenças pessoais, sexuais, religiosas, etc., e que precisa ainda ser considerado a partir da relação com o próximo.

Ao considerar o Ensino Religioso como componente curricular para as escolas da rede municipal de Vila Velha – ES, observa-se que a orientação nacional orienta que “a parte diversificada pode ser organizada em temas gerais, na forma de eixos temáticos, selecionados colegiadamente pelos sistemas educativos ou pela unidade escolar”³⁴³, como mencionado anteriormente. Nesse ínterim, o Documento Curricular de Vila Velha – ES apresenta o currículo de Ensino Religioso estruturado em quatro eixos temáticos centrais, conforme ilustrado abaixo:

³³⁹ GUSMÃO, Neusa M. M. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 41-78, 1999. p. 44-45.

³⁴⁰ JODELET, D. A alteridade como processo e produto psicossocial. In: Arruda Angela (org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 47-48.

³⁴¹ JODELET, 1998, p. 48.

³⁴² ROLNIK, S. *Subjetividade e história*. São Paulo: Instituto Sedes Sapientiae, 1992. p. 1.

³⁴³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 68.

Figura 5. Eixos do Ensino Religioso³⁴⁴

Um dos eixos descritos faz referência à alteridade, além de que, no geral, todos estão, de certa forma, relacionados e, no PPP ora analisado, tem-se a inclusão da temática incluída no currículo de Ensino Religioso e de História, reafirmando sua importância. Compreender o PPP como um caminho para o reconhecimento de alteridades é o início do enfrentamento e reflexão acerca da intolerância religiosa num contexto plural e diversificado como é o escolar.

Nessa seara, discute-se a seguir o PPP da UMEF pesquisada de forma que possa ser um caminho para a superação da intolerância religiosa de modo que haja respeito à diversidade cultural e as individualidades.

3.3 Projeto Político Pedagógico: um caminho para a superação da intolerância religiosa

A discussão a respeito da intolerância religiosa no Brasil e no mundo perpassa por séculos de práticas preconceituosas, humilhantes e de negação à diversidade e pluralidade cultural existente. Confirma-se tal descrição partindo da compreensão de que o Dia Nacional contra a Intolerância Religiosa, instituído pela Lei nº 11.635/2007, comemorado dia 21 de janeiro, em homenagem ao falecimento de uma Mãe de Santo da Bahia, Mãe Gilda, vítima de intolerância religiosa:

A intolerância não é apenas o instrumento fácil do inimigo, ela é o inimigo. Ela nega toda a riqueza veiculada pela linguagem. Quando a linguagem fracassa, é a violência que a substitui. A violência é a linguagem daquele que não se exprime mais pela palavra. A violência é também a linguagem da intolerância, que gera o ódio. Em religião, o ódio esconde a face de Deus. Em política, o ódio destrói a liberdade dos homens. No campo das ciências, o ódio está a serviço da morte. Em literatura, ele deforma a verdade, desnaturaliza o sentido da história e encobre a própria beleza sob uma grossa camada de sangue e de feiura. Insidioso, dissimulado, o ódio insinua-se

³⁴⁴ VILA VELHA, 2008, p. 54-57.

na linguagem, como no olhar, para perturbar as relações entre um homem e o outro, uma comunidade e a outra, um povo e o outro.³⁴⁵

Há, portanto, dois aspectos centrais que envolvem a intolerância: a comunicação e a linguagem. A princípio pensa-se que se trata de dois elementos *sui generis*, mas, pelo contrário são incompatíveis, ao verificar que a intolerância envolve a ausência ou impossibilidade de comunicação entre as partes e, também, “quando há anulação da linguagem do outro por meio de mecanismos de violência física ou simbólica. Substituem-se, neste caso, os modelos simbólicos e culturais do oprimido pelo modelo e pela lógica do opressor”³⁴⁶. Portanto, “quando a linguagem fracassa, a violência a substitui”³⁴⁷.

Diante disso, o Estado democrático deve fomentar a convivência entre a diversidade e a pluralidade humanas.³⁴⁸ Entretanto, vale ressaltar que a existência de polêmicas em torno da intolerância religiosa tem sido motivo de sofrimentos e guerras. Conforme Marion Brepohl:

A laicidade se insurgiu contra a hegemonia da Igreja Católica, não apenas como força política, mas também como orientadora dos valores e conteúdo do ensino e da educação. Contudo, observa-se que, quando se analisam os diferentes Estados nacionais, não há uniformidade de compreensão e de operacionalização dos princípios da laicidade, pois, em todo o mundo, a relação entre religião e a vida pública é extremamente variada, revelando que há diversos modelos, bem como que há disputa entre esses mesmos modelos. Durante a Guerra Fria, por exemplo, muitas foram as autoridades que adotaram políticas baseadas em verdades religiosas. Do mesmo modo, ações extremistas incentivaram a violência bélica em diversas regiões, nas quais diziam haver ameaças aos valores democráticos e cristãos.³⁴⁹

Nesse campo, Carlos Roberto Jamil Cury observa que:

A laicidade é um dos componentes mais fundamentais da Modernidade. Trata-se da separação da Igreja e do Estado e de aceitação da vida sociopolítica como autoprodução humana. Essa separação é condição para romper com uma visão organicista da sociedade em prol de uma concepção democrática. Em outros termos, vai-se do teocratismo hierárquico ao antropocentrismo democrático. Entre idas e vindas e contradições, o domínio religioso na vida secular foi cedendo espaço para que o Estado assumisse a condição de autoridade e lugar de exercício do poder como representante do conjunto de cidadãos. Essa realidade de paradigmas gerou polêmicas quanto aos limites entre o livre exercício de crer e de cultuar e a autonomia dos cidadãos em se colocar como poder legítimo de fazer do contrato social a origem do poder e da ereção das leis.³⁵⁰

³⁴⁵ WIESEL, Elie. *A Intolerância: foro internacional sobre a intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 7.

³⁴⁶ SANCOVSKY, Renata R. Intolerância, religião e relações humanas: uma proposta de análise. In: SANTOS, Ivanir dos.; ESTEVES FILHO, Astrogildo. (orgs.). *Intolerância religiosa X democracia*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009. p. 113.

³⁴⁷ WIESEL, 2000, p. 7.

³⁴⁸ FISCHMANN, 2012, p. 23.

³⁴⁹ BREPOHL, Marion. Estado laico e pluralismo religioso. *Revista Estudos de Religião*, São Bernardo do Campo, v. 30, n. 1, p. 127-144, 2016. p. 128.

³⁵⁰ CURY, Carlos R. J. A formação de professores e a laicidade no ensino superior. *Revista Educação Pública*,

Nesse ínterim, observa-se que a laicidade é a separação entre a religião e o estado, no âmbito político/administrativo, porém, concomitante, percebe-se que ainda se encontra na sociedade em diversos aspectos. Assim, não significa que a laicidade seja vazia de valores, mas de certa forma está no governo. Ao contrário, o respeito às doutrinas e à fé religiosa demonstra que toda escolha pessoal, subjetiva e particular merece ser considerada. Até porque há dispositivos no ordenamento jurídico que estabelece parâmetros, ou seja, o artigo primeiro da Constituição Federal.³⁵¹

Segundo Sanches, o pluralismo religioso diz respeito à secularização que diante do secularismo e da laicização do Estado sobrepõem o pluralismo religioso, valorizando a pluralidade religiosa e da liberdade do indivíduo.³⁵²

Diante disso, torna-se fundamental lembrar que a escola pública se constitui ambiente de transmissão e consolidação dos valores humanos e do reconhecimento à pluralidade religiosa, diversidade e liberdade do indivíduo. Trata-se, portanto, de ambiente que prioriza o diálogo, reflexão, inclusão e integração de todos, não cabendo, pois, quaisquer tipos de ensinamentos que possam produzir extremismos e antagonismos que ameacem o bem-estar social. Nessa direção, têm-se os princípios da Declaração de Princípios sobre a Tolerância, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em que concebe:

A educação para a tolerância deve ser considerada como imperativo prioritário; por isso é necessário promover métodos sistemáticos e racionais de ensino da tolerância centrados nas fontes culturais, sociais, econômicas, políticas e religiosas da intolerância, que expressam as causas profundas da violência e da exclusão. As políticas e programas de educação devem contribuir para o desenvolvimento da compreensão, da solidariedade e da tolerância entre os indivíduos, entre os grupos étnicos, sociais, culturais, religiosos, linguísticos e as nações.³⁵³

Em suma, é preciso evitar que a escola, como espaço democrático e de propagação de poder, seja transformada, por meio de uma educação religiosa manipulada, em campo de disputa entre as diversas doutrinas da fé. Sendo assim, o ideal é que a educação seja laica, para que o/a discente possa conhecer melhor a si e ao mundo que o cerca, para que possa escolher ou não um caminho religioso.

Cuiabá, v. 27, n. 65, p. 311-327, 2018. p. 316.

³⁵¹ CURY, 2018, p. 317.

³⁵² SANCHEZ, Wagner L. *Pluralismo Religioso: As religiões no mundo atual*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 39-41.

³⁵³ TOMAZ; TOMAZ, 2016, p. 105.

Perante a separação entre religião e espaço público, a partir de a instalação do estado laico tem-se a liberdade religiosa, tão importante na garantia dos “direitos humanos e liberdade (inclusive religiosa)”³⁵⁴. Assim:

A proteção à liberdade religiosa no Brasil é uma realidade no constitucionalismo brasileiro do século XXI e tem suas origens [...] no primeiro texto constitucional brasileiro – a Constituição do Império de 1824. Entretanto, é de se destacar que os elementos que compõem a religiosidade brasileira já estavam presentes desde a formação do Brasil e de seu processo de colonização.³⁵⁵

A Liberdade Religiosa está garantida no artigo 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), da ONU, de 1948. O que contribui para a afirmação da liberdade individual, no que diz respeito ao direito de manifestação de religião, crença e prática de culto no espaço público, de raiz laica e pluralidade religiosa. Nesse artigo, sustentado pelo fator religioso no espaço público, percebe-se que grupos religiosos de tendência conservadora assumem o poder estatal de acordo com interesses de igrejas, baseados por uma cosmovisão tradicionalista, por meio de vigilância permanente para afirmação da democracia, laicidade e pluralidade religiosa.³⁵⁶

A DUDH foi proclamada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) por meio da Resolução nº 217-A (III), de 10 de dezembro de 1948. Constitui-se de um desdobramento da Carta da ONU que visa “conseguir uma cooperação internacional para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião”³⁵⁷. A liberdade religiosa presente no Artigo 18 da DUDH não tem a natureza de tratado internacional, porém, sim, de recomendação da Assembleia Geral das Nações Unidas,³⁵⁸ o que constitui em dilema ético no trato dos encaminhamentos da questão religiosa no Brasil.

No que diz respeito à liberdade religiosa, a DUDH, em seu artigo 18, afirma que “toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião, o que inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar a religião ou crença [...] em espaço público ou privado”³⁵⁹. Com relação ao espaço, para Rivera significa “a retirada da religião ao

³⁵⁴ RIVERA, 2015, p. 23.

³⁵⁵ RODRIGUES, Eder B. *Estado laico e símbolos religiosos no Brasil: as relações entre estado e religião no constitucionalismo contemporâneo*. Curitiba: Juruá, 2014. p. 29.

³⁵⁶ ORO, Ari Pedro. A laicidade no Brasil e no Ocidente: algumas considerações. *Revista Civitas*, Porto Alegre, v. 11 n. 2, p. 221-237, 2011. p. 221-237.

³⁵⁷ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos. In: UNICEF [Site institucional]. 10 dez. 1948. [online]. p. 86-88.

³⁵⁸ COMPARATO, Fábio K. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 224.

³⁵⁹ ONU, 1948, p. 321.

âmbito da vida privada, abrindo espaço para a soberania do Estado moderno em substituição da soberania divina”³⁶⁰.

A liberdade religiosa “é o resultado de um complexo de dispositivos constitucionais relacionados à crença religiosa e que visam proteger o exercício da religião em diferentes aspectos”³⁶¹.

Nessa discussão, “a tolerância preserva uma comunidade política pluralista de se dilacerar em meio a conflitos oriundos de visões de mundos diferentes”³⁶², entendendo que a garantia à liberdade religiosa expressa que é possível ser tolerante com as diferenças, eliminando preconceitos sociais. O paradoxo da tolerância é a garantia do exercício da liberdade religiosa, protegendo da interferência da liberdade religiosa do outro, tendo em vista que a tolerância é ato político e se constitui em obrigação jurídica, diante da defesa do pluralismo de ideias e cosmovisões.³⁶³

Segundo Neto, na sociedade contemporânea, a liberdade religiosa e a intolerância religiosa são objetos de controvérsia na sociedade contemporânea, pois:

A intolerância religiosa ocorre pela perseguição das minorias, pela atividade de vandalismo aos símbolos religiosos. Uma possibilidade para sair dessa aporia seria a conscientização para a defesa da liberdade religiosa e o respeito às doutrinas religiosas, bem como a realização de ações sociais em conjunto com outras denominações religiosas e instituições sociais para a defesa do interesse coletivo e das questões que atinjam a todos, sem a considerar o credo.³⁶⁴

Nessa perspectiva, a intolerância ocorre diante da diversidade de questões sociais e tem permeado as relações. De acordo com Vinagre Silva, a intolerância religiosa “é uma expressão que descreve atitudes fundadas em preconceitos e caracterizadas pela falta de respeito às diferenças de credos religiosos praticados por terceiros [...] em atos de perseguição”³⁶⁵. “A história da intolerância religiosa não é um fato novo no caminhar da humanidade”³⁶⁶, já que “desde a descoberta das terras brasileiras (1500) até a instituição da

³⁶⁰ RIVERA, 2015, p. 16.

³⁶¹ LEITE, Fábio C. Liberdade religiosa e objeção de consciência: o problema do respeito aos dias de guarda. In: ORO, Ari Pedro; STEIL, Carlos Alberto; CIPRINAI, Roberto; GIUMBELLI, Emersono. (orgs.). *A religião no espaço público: atores e objetos*. São Paulo: Terceiro Nome, 2012. p. 25.

³⁶² HABERMAS, Jürgen. *Entre naturalismo e religião: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009. p. 286.

³⁶³ NETO, Alberto P. A tolerância religiosa como princípio jurídico-político. In: PERONDI, Ildo; NETO, Alberto Paulo (orgs.). *Intolerância e tolerância religiosa: análise e perspectiva*. São Paulo: Edições Fons Sapientiae, 2017. p. 135-139.

³⁶⁴ NETO, 2017, p. 128.

³⁶⁵ VINAGRE SILVA, Marlise. Liberdade, democracia e intolerância religiosa. In: SANTOS, Ivani dos; FILHO, Astrogildo E. (orgs.). *Intolerância Religiosa x Democracia*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009. p. 128.

³⁶⁶ SANTOS, Ivanir dos; SEMOG, Éle. Apresentação. In: SANTOS, Ivani dos; FILHO, Astrogildo E. (orgs.). *Intolerância Religiosa x Democracia*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009. p. 10.

Primeira República do Brasil (1891), a intolerância religiosa tomou conta da Nação”³⁶⁷, bem como desde as origens dos grupos sociais organizados na antiguidade durante o êxodo do povo de Israel.³⁶⁸

Para Elie Wiesel, “a intolerância não é apenas o instrumento fácil do inimigo, ela é o inimigo. Ela nega toda a riqueza veiculada pela linguagem. Quando a linguagem fracassa, é a violência que a substitui. A violência é a linguagem daquele que não exprime mais pela palavra”³⁶⁹. “Quando há anulação da linguagem do outro por meio de mecanismos de violência física ou simbólica. Substituem-se [...] os modelos simbólicos e culturais do oprimido pelo modelo e pela lógica do opressor”³⁷⁰. Observa-se que a linguagem, infelizmente, também, é carregada de estereótipos e preconceitos, sendo que ambos se constituem em elementos que contribuem para a intolerância religiosa.

Nesse linear e no enfrentamento à intolerância religiosa, vale ressaltar a necessidade e importância do/da professor/a lecionar de forma a garantir a laicidade, vedada quaisquer formas de proselitismo. Nessa discussão, a elaboração do PPP é de fundamental importância diante das relações e interação dos indivíduos, tendo em vista a garantia das diferenças. Assim, ao falar do processo de comunicação, é preciso considerar o conjunto de instrumentos utilizados nesse processo, a voz, o gesto, o olhar, as palavras, etc. enquanto que na linguagem os ritos e símbolos demonstram opinião e subjetividade, o que faz com que as diferenças não respeitadas sejam então transformadas em práticas de violência, ao que chamamos de intolerância.

O PPP, como um caminho para a superação da intolerância religiosa, traz à tona o reconhecimento de que é a temática é fundamental para adequarmos o clima vivenciado no contexto escolar de forma que todos/as sejam respeitados/as. O que significa trabalhar e (re) construir conceitos e conhecimentos, tal como o exemplo da recomendação da Lei nº 7.716/1989 que preconiza que constitui crime a prática de discriminação ou preconceito contra religiões, prevendo pena de reclusão de 1 a 3 anos, além de multa.³⁷¹ Com destaque a informação de que as práticas de intolerância religiosa podem ser resumidas na falta de respeito ao direito do outro de manter sua crença religiosa; configura-se ato intolerante, ofensas por conta da religião ou ofensas contra liturgias ou cultos, além das formas mais

³⁶⁷ ZVEITER, Luiz. Direitos humanos e liberdades religiosas. In: SANTOS, Ivanir dos; FILHO, Astrogildo Esteve (orgs.). *Intolerância Religiosa x Democracia*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009. p. 17.

³⁶⁸ ZVEITER, 2009, p. 17-19.

³⁶⁹ WIESEL, 2000, p. 7.

³⁷⁰ SANCOVSKY, 2009, p. 112.

³⁷¹ GOVERNO FEDERAL. *Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos*. 21 jan. 2020. [online]. [n.p.].

graves que resultam em violência, como agressões físicas e depredações de templos.³⁷² O Secretário Nacional de Proteção Global, Sérgio Queiroz, salienta que:

A liberdade religiosa e todas as consequências dela decorrentes não podem olvidar do respeito ao outro. Para que construamos uma nação livre e igualitária, a fraternidade não pode ser esquecida como pilar fundamental, o que inclui o combate a todo tipo de discriminação e intolerância.³⁷³

Na escola, as pessoas precisam aprender a respeito da (in) tolerância de forma a romper com a discriminação e no respeito o “conceito de tolerância se firma como uma resposta possível contra a intolerância à diferença. Para além de um jogo de palavras, a bandeira da tolerância é a luta por negar a possibilidade de se negar a diferença”³⁷⁴.

O PPP da UMEF Professora Nice de Paula Agostini Sobrinho traz em seu bojo na categoria Concepção de Educação, na subcategoria Currículo prescrito do ER, a temática da intolerância intrínseca no conteúdo, subtendida na citação:

O Ensino Religioso é pensado, como área de conhecimento, a partir da escola e não das crenças ou religiões e tem como objeto de estudo o fenômeno religioso. Independente do posicionamento ou opção religiosa, os educandos são convidados a cultivar as disposições necessárias para a vivência coerente de um projeto de vida profundamente humano e pautar-se pelos princípios do respeito às liberdades.³⁷⁵

Nessa avaliação inicial, é possível afirmar que a escola tem planejado um processo que precisa ser reavaliado (e quem sabe atualizado ou alterado) com a participação dos professores de ER, para que possam ter a oportunidade de apresentar sugestões de temáticas mais específicas a respeito da intolerância. Bem como trazer à tona outros elementos atuais à discussão de forma mais explícita como, por exemplo, pesquisa de como o fenômeno religioso marca presença na escola. Assim, como pessoas sem religião, pois “[...] adotam princípios éticos e morais cuja origem decorre de fundamentos racionais, filosóficos, científicos, entre outros. Esses princípios geralmente coincidem com o conjunto de valores seculares de mundo e de bem [...]”³⁷⁶. Que trabalham temas voltados para o respeito à vida e à dignidade humana, bem como ao tratamento igualitário das pessoas, liberdade de crença e convicções, ou seja, direitos individuais e coletivos.

E na subcategoria Intolerância religiosa observa-se o seguinte registro:

³⁷² GOVERNO FEDERAL, 2020, [n.p.].

³⁷³ GOVERNO FEDERAL, 2020, [n.p.].

³⁷⁴ ANDRADE, Marcelo. *Tolerar é pouco?* Pluralismo, mínimos éticos e prática pedagógica. Rio de Janeiro: Nova América, 2009. p. 21.

³⁷⁵ UMEF PNPAS, 2018, p. 46.

³⁷⁶ BRASIL, 2017, p. 439.

O Ensino Religioso é pensado, como área de conhecimento, a partir da escola e não das crenças ou religiões e tem como objeto de estudo o fenômeno religioso. Independente do posicionamento ou opção religiosa, os educandos são convidados a cultivar as disposições necessárias para a vivência coerente de um projeto de vida profundamente humano e pautar-se pelos princípios do respeito às liberdades.³⁷⁷

Nesse trecho, também, é percebido que a temática está implícita no documento onde a compreensão das descrições dependerá do comprometimento pedagógico que o profissional terá ao planejar suas aulas. Reitera-se a análise de conteúdo apresentada anteriormente (vide página 50 deste estudo), quando se conclui que “a expressão intolerância religiosa não aparece de forma explícita no documento analisada, entretanto, apresenta-se diluída conceitualmente nos componentes curriculares do Ensino Religioso [...]”³⁷⁸.

Portanto, o Projeto Político Pedagógico e a disciplina ER, como desafios e possibilidades para o reconhecimento de identidades, alteridades e para a superação da intolerância religiosa, perpassa a prática pedagógica e a (re) construção de concepções tendo em vista um dos pilares da educação: *aprender a conhecer*. Gardner evidencia que o conhecimento é múltiplo e encontra-se em uma sistemática evolução que exige que seja analisado nos diversos prismas, pois, ao reconhecer tal multiplicidade torna-se urgente conhecer de tudo.³⁷⁹

Depreende-se dessa análise, parafraseando o que a pesquisadora Elorania Kellis Ahnert Gaigher salienta ao afirmar que “como uma das finalidades da vida humana é aprender a compreender o mundo que o rodeia, fundamenta-se o prazer de conhecer e de descobrir”, convém insistir na construção de um Projeto Político Pedagógico que promova e possibilite o avanço e a aquisição de informações por meio de vivências e experiências que ampliem a capacidade dos/as discentes de conhecer outras culturas, crenças, costumes e práticas com uma aprendizagem mais significativa.³⁸⁰

Nessa discussão, torna-se imprescindível trazer à tona a discussão sobre as filosofias de vida que tem princípios e fontes no universo religioso.³⁸¹ Para além de conhecer todas as doutrinas e religiões que contribuam para o conhecimento social e religioso do ser humano. Nesse aspecto, considerando o público que a escola atende, sugere-se que o currículo também inclua aspectos abordados pela BNCC para o Ensino Religioso, cujos objetivos são:

³⁷⁷ UMEF PNPAS, 2018, p. 46.

³⁷⁸ UMEF PNPAS, 2018, p. 46.

³⁷⁹ GARDNER, Howard. *A nova ciência da mente*. São Paulo: EDUSP, 1994. p. 279.

³⁸⁰ GAIGHER, Elorania K. A. *Educação e religião: as manifestações religiosas no ambiente escolar e a construção de uma cultura de paz*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2018. p. 64-65.

³⁸¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 439.

Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas nas realidades dos educandos; Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares da vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal; Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.³⁸²

Assim, cabe ao Ensino Religioso “tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção”³⁸³. O que implica em abordar conhecimentos tomando como base as diversas culturas e tradições religiosas, considerando a existência de filosofias seculares de vida.³⁸⁴

Nesse aspecto, reafirma-se a BNCC ao orientar para o Ensino Religioso, no Ensino Fundamental, uma prática voltada para a “pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articulares dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas”³⁸⁵. Problematicando representações sociais preconceituosas com o objetivo de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão.³⁸⁶ Diante disso, torna-se imprescindível apontar essa discussão para as competências específicas de Ensino Religioso e para o Ensino Fundamental aponta como objetivos conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, respeitar as manifestações religiosas, conviver com a diversidade e discutir frente aos discursos e práticas de intolerância

Diantes dessas competências bem como os objetivos do Ensino Religioso para o Ensino Fundamental, cabe à escola pesquisada reelaborar sua diretriz curricular levando em consideração os preceitos do Ministério da Educação com base na BNCC.

Nesse contexto, o Ensino Religioso deve construir atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades, por meio de estudos dos conhecimentos religiosos e filosofias de vida, pois trata-se de de um espaço de aprendizagem.

Nesse contexto, segue-se para a conclusão deste trabalho, tão importante para vislumbrar a vida cotidiana da escola em análise, pois o PPP se constitui de um documento essencial para a implemetação de uma educação de qualidade social.

³⁸² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 434.

³⁸³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 434.

³⁸⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 434.

³⁸⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 434.

³⁸⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 434.

CONCLUSÃO

Discutir sobre o PPP de uma escola em que a pesquisadora também é protagonista, constitui-se um privilégio, principalmente porque possibilita uma intervenção e mediação direta na prática e nas concepções adotadas pela UMEF.

Nessa direção, a metodologia de Análise de Conteúdo de Bardin proporcionou uma análise descritiva do PPP da UMEF, enquanto recurso de pesquisa, tendo em vista que jogou luz no objeto da pesquisa. Assim, foi possível identificar de que maneira e em que medida o PPP da UMEF pode ser considerado um caminho para o reconhecimento de identidades, de alteridades e de superação da intolerância religiosa.

No reconhecimento de identidades no PPP da UMEF em investigação, apresenta-se como o Ensino Religioso é pensado de forma em que os/as discentes são convidados/as a cultivar as disposições necessárias para a vivência coerente de um projeto de vida profundamente humano e pautar-se pelos princípios do respeito às liberdades, que consegue congrega aspectos dicotômicos e complementares que o Ensino Religioso requer, ou seja, identidade pedagógica e institucional da escola e envolve a identidade pessoal e coletiva da comunidade da escola, com suas especificidades, características e perfis, cuja contextualização social, cultural, religiosa, política, familiares, financeira, dentre outras, são primordiais para seu reconhecimento enquanto sujeito.

Observa-se que na BNCC aborda-se que alteridades é relativo à percepção das diferenças, tendo em vista que possibilita a distinção entre o eu e o outro, o nós e eles, entendendo que o ser humano se constrói a partir de um conjunto de relações tecidas no contexto histórico-social de apropriação e de produção de conhecimento, enquanto sujeito que se constitui como ser de imanência e de transcendência, sendo complementares no PPP na UMEF pesquisada, como instrumento para o reconhecimento dessas identidades.

A UMEF em estudo, cuja mantenedora é a Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha – ES (SEMED) mantém o objetivo de consolidar suas práticas e identidades ao planejar, elaborar e avaliar constantemente o seu PPP, onde consegue incluir as estratégias que asseguram as possibilidades de um ensino público com qualidade.

Então, ao planejar e construir o PPP da referida escola, promove situações visando superar as necessidades/lacunas existentes no sistema educacional ao qual está inserida a partir das sugestões e estratégias de ações pedagógicas significativas, tanto que alguns estudiosos asseguram que o exercício do planejamento com intencionalidade, quanto instrumento legal.

Nesse contexto, a elaboração do PPP nas escolas da rede municipal de Vila Velha emerge do cumprimento legal prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O PPP é, portanto, uma elaboração coletiva que envolve a comunidade escolar.

Nessa perspectiva, vale lembrar que a escola goza de princípios baseados na autonomia da unidade, de forma a estimular e efetivar a participação de todos os segmentos da escola, na discussão, encaminhamento e resolução dos problemas cotidianos, dos aspectos pedagógicos aos financeiros. Além disso, sua execução, também, é perpassada por uma sistemática atenção de princípios básicos que funcionam como um ciclo.

Tem-se, então, que o PPP consiste numa reunião de diretrizes, fundamentado em quatro princípios básicos, cujas alterações podem e devem ser sugeridas numa dinâmica organizacional que privilegie a todos à participação, como resultado das limitações institucionais.

Associando as informações do PPP da referida escola com as categorias de análise de conteúdo, a Categoria 2, que trata do processo ensino-aprendizagem, apresenta-se a subcategoria identidade. E referindo-se ao componente Ensino Religioso, como área de conhecimento que precisa manter-se livre da opção ou posicionamento religioso por parte dos profissionais, principalmente, promove um processo de ensino e aprendizagem que prioriza a formação identitárias das crianças, por meio das experiências e vivências coerentes com o modo de vida adequado ao cidadão para o exercício da harmonia, respeito, tolerância e paz.

Na continuidade da análise, encontra-se a questão da identidade inserida no PPP da UMEF e também nos conteúdos programáticos do componente curricular de Ensino Religioso. No PPP analisado, a subcategoria identidade encontra-se delineada na caracterização da instituição escolar onde o perfil pedagógico e social da comunidade está expresso no diagnóstico inicial, objetivos, projetos desenvolvidos, interesses da própria escola e nas expressões religiosas, atentando para as tradições religiosas, evitando-se favorecimentos ou atitudes preconceituosas ou de intolerância.

Referindo-se à parte do Ensino Religioso, tem-se a expressão religiosa que precisa ser considerada na construção do PPP, com ênfase ao fato de que a comunidade escolar carece de informações/capacitações referentes às diversidades e pluralidade cultural envolvidas, constando que haja acolhimento nas datas comemorativas religiosas de todas as tradições religiosas, a título de conhecimento e respeito com a participação de todos/as.

Inclusive uma das categorias analisadas, a da Concepção de Educação, apresenta oito subcategorias das quais três recebem destaque: a participação, a gestão democrática e a

igualdade, onde é possível perceber possibilidades a respeito do PPP enquanto reconhecimento de identidades.

A participação é tomada como envolvimento, ou seja, serve para caracterizar a contribuição de cada um e de cada representação. O elemento participação está presente na introdução do PPP, no embasamento teórico e, também, nas práticas pedagógicas – desenvolvimento de projetos, formação continuada e processo avaliativo, por exemplo. Além disso, pode ser expressa na atuação do Conselho Escolar tendo em vista que possui característica própria na dimensão colegiada da gestão democrática.

A gestão democrática encontra-se na seção Bases legais e evidencia a participação do gestor e da comunidade escolar na elaboração do PPP, bem como destaca a importância de fortalecer a função social e coletiva da escola por meio da participação de todos os segmentos.

A igualdade está presente no PPP quando é associado às questões de desigualdade ao qual os/as discentes são submetidos diariamente e onde as dimensões: econômica, social, cultural, política, familiar e religiosa precisam ser consideradas. Para garantir a igualdade, é necessário tratamento desigual, quando se fala em equidade conforme defendida pela Constituição Federal.

Na análise do PPP, enquanto um caminho para o reconhecimento de alteridades, foi discutido o sentido e o significado dos termos, trazendo à luz as contribuições da UMEF, sendo possível perceber que há uma forte tendência para a (re) construção de atitudes tolerantes, trazendo também as contribuições da Física, em uma perspectiva em que o PPP pode constituir-se ou pode ser (re) direcionado no sentido de tornar-se um caminho para o reconhecimento das alteridades, pois, o contexto escolar é formado por diferenças pessoais, sexuais, religiosas, etc., e que precisa ainda, ser considerado a partir da relação com o próximo.

Ao considerar o Ensino Religioso como componente curricular para as escolas da rede municipal de Vila Velha – ES, observa-se que a orientação nacional bem como a municipal, no Documento Curricular de Vila Velha – ES, que apresenta o currículo de Ensino Religioso estruturado em quatro eixos temáticos centrais: ritos e símbolos, alteridade e espiritualidade, verdade de fé, cultura e tradições religiosas, e Psicologia e tradições religiosas. Assim, o PPP pode ser considerado um caminho para a superação da intolerância religiosa, de forma que haja respeito à diversidade cultural e as individualidades.

Na sequência, discutiu-se o PPP como um caminho para a superação da intolerância religiosa, trazendo os aspectos históricos, filosóficos e práticos que envolvem a intolerância: a comunicação e a linguagem. Nesse entendimento, trouxe-se a discussão do pluralismo

religioso frente ao respeito e a secularização, que diante de o secularismo e a laicização do Estado sobrepõem o pluralismo religioso, valorizando a pluralidade religiosa e da liberdade do indivíduo, ou seja, da liberdade religiosa, trazendo no seu bojo a discussão da superação da intolerância religiosa, implícita no PPP da UMEF pesquisada.

Portanto, o Projeto Político Pedagógico e a disciplina ER como desafios e possibilidades para o reconhecimento de identidades, alteridades e para a superação da intolerância religiosa perpassa pela prática pedagógica e pela (re) construção de concepções tendo em vista que um dos pilares da educação – *aprender a conhecer*. Assim, promove e possibilita o avanço e a aquisição de informações por meio de vivências e experiências que ampliem a capacidade dos/das discentes de conhecer outras culturas, crenças, costumes e práticas com uma aprendizagem mais significativa, a partir de pressupostos éticos e científicos.

Nesse aspecto, reafirma-se a BNCC ao orientar para o Ensino Religioso no Ensino Fundamental tenha uma prática voltada para a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores do saber. Diante disso, torna-se imprescindível apontar essa discussão para as competências específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental conforme os objetivos de conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, respeitar as manifestações religiosas, conviver com a diversidade e discutir frente aos discursos e práticas de intolerância

Diantes dessas competências, bem como os objetivos do Ensino Religioso para o Ensino Fundamental, cabe à escola pesquisada reelaborar sua diretriz curricular levando em consideração os preceitos do Ministério da Educação, com base na BNCC, de forma que deve construir atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades, por meio de estudos dos conhecimentos religiosos e filosofias de vida.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Ivani C. Currículo do Ensino Religioso da rede municipal de ensino de Vila Velha – ES. *Revista Último Andar*, São Paulo, v. 23, n. 36, p. 44-60, 2020.
- ANDRADE, Marcelo. *Tolerar é pouco?* Pluralismo, mínimos éticos e prática pedagógica. Rio de Janeiro: Nova América, 2009.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROSO, Roberto. Ensino Religioso em escolas públicas: informativo nº 875. In: STF [Site institucional]. 28 ago. a 1 set. 2017. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/informativo/documento/informativo875.htm>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLE, Isabel. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- BELTRÃO, Monique F. M. *Investindo na Pedagogia com projetos visão acadêmica*. São Paulo: Delicatta, 2012.
- BELTRÃO, Monique F. M. O papel do pedagogo consultor e mediador: desafio do trabalho pedagógico no contexto escolar da Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Milton Trancoso de Aguiar. In: BURIL, Deborah (org.). *Escola, escolarização e educação*. Vila Velha: Above Publicações, 2017. p. 114-133.
- BILAC, Olavo. *Poemas de Olavo Bilac*. São Paulo: Melhoramentos, 2014.
- BOURGEY, L. *Observation et expérience chez les médecins de la Collection hippocratique*. Paris: Vrin, 1953.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 ago. 2020.
- BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.
- BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. [Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 08 abr. 2020.
- BREPOHL, Marion. Estado laico e pluralismo religioso. *Revista Estudos de Religião*, São Bernardo do Campo, v. 30, n. 1, p. 127-144, 2016.
- CEDAC. *Projeto Político Pedagógico: Orientações para o gestor escolar*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- CHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *A filosofia explica Bolsonaro*. São Paulo: Leya, 2019.
- COMPARATO, Fábio K. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.
- CORBISIER, Roland. *Hegel: textos escolhidos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.
- CORDEIRO, Darcy. Diversidade religiosa, direitos humanos e ensino religioso. In: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria José T. (orgs.). *Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.
- CURY, Carlos R. J. A formação de professores e a laicidade no ensino superior. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 27, n. 65, p. 311-327, 2018.
- DE SORDI, José O. *Desenvolvimento de projeto de pesquisa*. São Paulo: Saraiva, 2017.
- DEMO, Pedro. *Projeto Político Pedagógico*. Campinas: Papyrus, 1994.
- DIAS, Sônia M.; ANDRADE, Ivani C. Projeto Clique da Diversidade Cultural e Religiosa na rede municipal de ensino do município de Vila Velha – ES. In: SENHORAS, Elói M. (org.). *Políticas públicas na educação e a construção do pacto social e da sociabilidade humana 2*. Ponta Grossa: Atena, 2021.
- DOMINGOS, Marília. F. N. Ensino Religioso e estado laico: uma lição de tolerância. *Revista Rever*, v. 1, n. 1, p. 45-70, 2009.
- FUV. *Mestrado Profissional em Ciências das Religiões*. [s.d.]. Disponível em: <https://fuv.edu.br/cursos-vida-academica/cursos-presenciais/mestrado-profissional-em-ciencias-das-religioes>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- FERREIRA, Aurélio B. de H. *Miniaurélio Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FILATRO, Andrea. *Produção de conteúdos educacionais*. São Paulo: Saraiva, 2015.
- FISCHMANN, Roseli. *Estado laico, educação, tolerância e cidadania: para uma análise da concordata Brasil-Santa Sé*. São Paulo: Factash, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo; OLIVEIRA, Rosiska D.; OLIVEIRA, Miguel D.; CECCON, Claudius. *Vivendo e aprendendo*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- GADOTTI, Moacir. *O projeto político-pedagógico na escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania*. Brasília: Cortez, 1994.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GAIGHER, Elorania K. A. *Educação e religião: as manifestações religiosas no ambiente escolar e a construção de uma cultura de paz*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2018.

GANDIN, Danilo. *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Loyola, 1985.

GANDIN, Danilo. *Soluções de planejamento para uma prática estratégica e participativa*. Petrópolis: Vozes, 2013.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

GARDNER, Howard. *A nova ciência da mente*. São Paulo: EDUSP, 1994.

GOVERNO FEDERAL. *Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos*. 21 jan. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/janeiro/ministerio-celebra-o-dia-mundial-da-religiao-e-dia-nacional-de-combate-a-intolerancia-religiosa/>. Acesso em: 28 fev. 2021.

GUSMÃO, Neusa M. M. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 41-78, 1999.

HABERMAS, Jürgen. *Entre naturalismo e religião: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009.

HIPÓCRATES. *Connaître soigner, aimer: le serment et autres textes*. Paris: Seuil, 2002.

HOLMES, Maria José T.; PALHETA, Francisco. Ensino Religioso no currículo da Educação Básica. In: POZZER, Adecir (org.). *Ensino Religioso na Educação Básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015. p. 253-273.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JODELET, D. A alteridade como processo e produto psicossocial. In: Arruda Angela (org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 47-67.

KOCH, Ingedore V. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

KURY, Adriano da G. *Minidicionário Gama Kury da língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 2001.

LEITE, Fábio C. Liberdade religiosa e objeção de consciência: o problema do respeito aos dias de guarda. In: ORO, Ari Pedro; STEIL, Carlos Alberto; CIPRINAI, Roberto; GIUMBELLI, Emersono. (orgs.). *A religião no espaço público: atores e objetos*. São Paulo: Terceiro Nome, 2012. p. 17-36.

MARTINS; Ranniery F. M. A gestão escolar como parte fundamental da eficácia no ensino-aprendizagem. In: BURIL, Deborah (org.). *Escola, escolarização e educação*. Vila Velha: Above Publicações, 2017. p. 9-23.

MEDEIROS, João B. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor*. Brasília: MEC; SEB, 2004a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Conselho escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico*. Brasília: MEC; SEB, 2004b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania*. Brasília: MEC; SEB, 2004c.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Conselho Escolar e a aprendizagem na escola*. Brasília: MEC; SEB, 2004d.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília: MEC; CNE, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *BNCC na escola – Guia para gestores escolares: orientação para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos*. Brasília: MEC; UNDIME; CONSED, 2019.

NETO, Alberto P. A tolerância religiosa como princípio jurídico-político. In: PERONDI, Ildo; NETO, Alberto Paulo (orgs.). *Intolerância e tolerância religiosa: análise e perspectiva*. São Paulo: Edições Fons Sapientiae, 2017. p. 121-148.

OLIVEIRA, Angelita C. Ensino Religioso na educação básica: desafios e perspectivas. *Revista da Graduação, Uruguaiana*, v. 5, n. 1, p. 1-58, 2012.

OLIVEIRA; Maria A. M.; SOUZA, Maria I. S.; BAHIA, Maria G. M. Projeto Político-Pedagógico: da construção à implementação. In: OLIVEIRA, Maria A. M. *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*. (org.). 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos. In: UNICEF [Site institucional]. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 jan. 2020.

ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

ORO, Ari Pedro. A laicidade no Brasil e no Ocidente: algumas considerações. *Revista Civitas*, Porto Alegre, v. 11 n. 2, p. 221-237, 2011.

ORO, Ari Pedro. Liberdade religiosa no Brasil: as percepções dos atores sociais. In: ORO, Ari Pedro; STEIL, Carlos Alberto; CIPRINAI, Roberto; GIUMBELLI, Emersono. (orgs.). *A religião no espaço público: atores e objetos*. São Paulo: Terceiro Nome, 2012. p. 173-196.

PADILHA, Paulo R. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. 7. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2007.

PAIXÃO, Sofia. Identidade. In: E-DICIONÁRIO DE TERMOS LITERÁRIOS [Site institucional]. 29 dez. 2009. [n.p.]. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/identidade/#:~:text=Termo%20de%20origem%20latina%2C%20formatado,de%20um%20estado%20ou%20qualidade>. Acesso em: 10 fev. 2021.

PIMENTA, Selma G. *O pedagogo na escola pública*. São Paulo: Loyola, 1991.

QEDU. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. [s.d.]. Disponível em: https://www.qedu.org.br/ideb?gclid=CjwKCAjwp-X0BRAFEiwAheRui6XG3fPOMNsemmr5QNi_yXi2vwipv-j1-WwsWiosBuKWA5Wu0ScsWBoCfeEQAvD_BwE#o-que-e. Acesso em: 18 abr. 2020.

QUINO, Joaquim S. L. *Toda Mafalda*. 27. ed. Buenos Aires: De la Flor. 2013.

RIBEIRO, Gêssica L. C.; ANDRADE, Gislane B. Educação infantil: possibilidades e desafios na atuação docente na Pré-escola I da rede pública municipal de Cascavel PR. In: OLIVEIRA, Lucas R. (org.). *Educação: dilemas contemporâneos*. Nova Xavantina: Pantanal, 2020. p. 5-19.

RIVERA, Dario P. B. Laicidade, religião e direitos cidadãos. In: ROSSI, Luiz A. S.; JUNQUEIRA, Sérgio (orgs.). *Religião, direitos humanos e laicidade*. São Paulo: Fonte Editorial, 2015. p. 9-27.

RODRIGUES, Eder B. *Estado laico e símbolos religiosos no Brasil: as relações entre estado e religião no constitucionalismo contemporâneo*. Curitiba: Juruá, 2014.

ROLNIK, S. *Subjetividade e história*. São Paulo: Instituto Sedes Sapientiae, 1992.

SANCHEZ, Wagner L. *Pluralismo Religioso: As religiões no mundo atual*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SANCOVSKY, Renata R. Intolerância, religião e relações humanas: uma proposta de análise. In: SANTOS, Ivanir dos.; ESTEVES FILHO, Astrogildo. (orgs.). *Intolerância religiosa X democracia*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009. p. 99-119.

SANTOS, Ivanir dos; SEMOG, Éle. Apresentação. In: SANTOS, Ivanir dos; FILHO, Astrogildo E. (orgs.). *Intolerância Religiosa x Democracia*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009. p. 7-13.

SILVA, Kátia B. *Um olhar sobre a prática da religiosidade em duas escolas públicas em Vila Velha (ES): da Educação Infantil ao Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2018.

SIQUEIRA, Giseli do P. *O Ensino Religioso nas escolas públicas do Brasil: implicações epistemológicas em um discurso conflitivo, entre laicidade e a confessionalidade num estado republicano*. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

UMEF PROFESSORA NICE DE PAULA AGOSTINI SOBRINHO (UMEF PNPAS). *Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE*. Vila Velha: UMEF PNPAS, 2012a.

UMEF PROFESSORA NICE DE PAULA AGOSTINI SOBRINHO (UMEF PNPAS). *Projeto Político Pedagógico*. Vila Velha: UMEF PNPAS, 2012b.

UMEF PROFESSORA NICE DE PAULA AGOSTINI SOBRINHO (UMEF PNPAS). *Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE*. Vila Velha: UMEF PNPAS, 2012c.

UMEF PROFESSORA NICE DE PAULA AGOSTINI SOBRINHO (UMEF PNPAS). *Projeto Político Pedagógico*. Vila Velha: UMEF PNPAS, 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Liberdade, 2004.

VEIGA, Ilma P. A. *Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1997.

VEIGA, Ilma P. A. *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. São Paulo: Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma P. A. *Projeto político-pedagógico: uma construção possível*. 12. ed. Campinas: Papirus, 1995.

VIEIRA, Ingrid C. L. A intolerância religiosa como elemento norteador do ensino da cultura afro-brasileira na escola. *Revista Unitas*, Vitória, v. 5, n. 2, p. 394-411, 2017.

VILA VELHA (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Pedagógica de Educação do Município de Vila Velha*. Vila Velha: Prefeitura Municipal, 2008.

VILA VELHA (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha: 1º ao 9º ano*. Vila Velha: Prefeitura Municipal, 2012.

VILA VELHA (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Lei nº 5.629, de 24 de junho de 2015*. [Aprova o plano nacional de educação – PME e dá outras providências]. Vila Velha: Prefeitura Municipal. Disponível em: <http://www.vilavelha.es.gov.br/legislacao/Arquivo/Documents/legislacao/html/L56292015.html>. Acesso em: 23 jan. 2020.

VILA VELHA (Cidade). Poder Executivo. *Lei nº 5.938 de 29 de novembro de 2017*. [Disciplina a gestão democrática da educação no sistema municipal de ensino de vila velha e dá outras providências]. Vila Velha: Prefeitura Municipal. Disponível em: <https://www.vilavelha.es.gov.br/legislacao/Arquivo/Documents/legislacao/html/L59382017.html>. Acesso em: 10 ago. 2020.

VINAGRE SILVA, Marlise. Liberdade, democracia e intolerância religiosa. In: SANTOS, Ivani dos; FILHO, Astrogildo E. (orgs.). *Intolerância Religiosa x Democracia*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009. p. 123-137.

WIESEL, Elie. *A Intolerância: foro internacional sobre a intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

ZANELLA, Andréa V. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *Revista Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 17, p. 99-104. 2005.

ZVEITER, Luiz. Direitos humanos e liberdades religiosas. *In: SANTOS, Ivanir dos; FILHO, Astrogildo Esteve (orgs.). Intolerância Religiosa x Democracia*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009. p. 14-26.

