

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

FERNANDA EMÍLIA JESSUINO BERMUDES

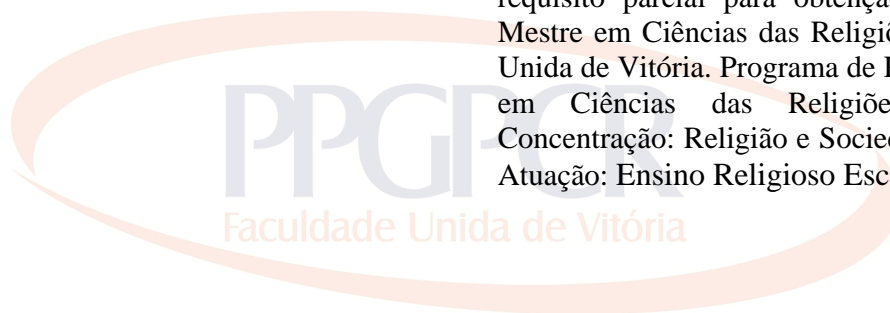
O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR DIANTE DO DESAFIO DE OFERTAR A
DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO DE CARÁTER LAICO



FERNANDA EMÍLIA JESSUINO BERMUDES

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR DIANTE DO DESAFIO DE OFERTAR A
DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO DE CARÁTER LAICO

Trabalho de Conclusão de Curso na forma de
Dissertação de Mestrado Profissional como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre 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: Sergio Luiz Marlow

VITÓRIA - ES
2021

Bermudes, Fernanda Emília Jessuino

O papel da gestão escolar diante do desafio de ofertar a disciplina Ensino Religioso de caráter laico / Fernanda Emília Jessuino Bermudes. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2021.

vii, 77 f. ; 31 cm.

Orientador: Sergio Luiz Marlow

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

Referências bibliográficas: f. 72-77

1. Ciência da religião. 2. Ensino religioso escolar. 3. Gestão democrática da educação. 4. Estado laico. 5. Gestão escolar. - Tese.

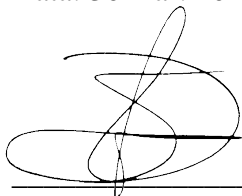
I. Fernanda Emília Jessuino Bermudes. II. Faculdade Unida de Vitória, 2021. III. Título.

FERNANDA EMÍLIA JESSUINO BERMUDES

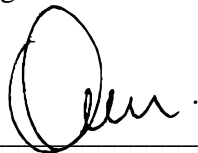
O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR DIANTE DO DESAFIO DE OFERTAR A
DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO DE CARÁTER LAICO

Trabalho de Conclusão de Curso na forma de
Dissertação de Mestrado Profissional como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre 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.

Data: 30 mar. 2022.



Sergio Luiz Marlow, Doutor em História Social, UNIDA (presidente).



Osvaldo Luiz Ribeiro, Doutor em Teologia, UNIDA.



Eliane Maura Littig Milhomem de Freitas, Doutora em Ciências da Religião, CONERES.



Dedico este trabalho aos meus companheiros e companheiras da educação que acreditam que a gestão democrática pode e deve contribuir com o desafio de ofertar a disciplina de Ensino Religioso de caráter laico na escola pública.

AGRADECIMENTO

A palavra de ordem é gratidão.

A Deus autor e consumidor de todas as coisas e que nos permite alcançar sonhos e sobreviver entre tantos desafios.

Aos meus pais, irmãos, familiares e amigos pelas ausências e pelas presenças, muitas vezes, distantes, frente as horas de dedicação aos estudos.

Aos professores doutores e mestres que compartilharam seus saberes e experiências, em especial ao meu orientador Prof. Dr. Sergio que com dedicação esteve comigo nesse processo.

Aos anônimos e ocultos que de alguma forma contribuíram.

Minha gratidão.



RESUMO

O Ensino Religioso enquanto recorte deste estudo está diretamente ligado ao processo de democratização da escola e há diferentes caminhos a trilhar. Entretanto, em meio a essa jornada existem aspectos essenciais, demarcadores de ações circunscritas ao alcance pleno de uma escola democrática que não podem ser desconsiderados. O primeiro deles é o estilo de gestão. Nesse aspecto, está sempre latente a necessidade emergente de diálogo entre as duas grandes partes envolvidas – gestor e comunidade escolar – tendo que se reconhecer, porém, que ambas coexistem com a dificuldade em dar o primeiro passo. O objetivo é analisar como acontece a Gestão Escolar a partir da oferta do Ensino Religioso na escola pública em relação à tarefa de constituir e gerir espaços de ensino democraticamente caracterizada frente à retomada do ensino religioso sob a ótica do Estado laico. Enquanto objetivos específicos constatar as características da gestão democrática na escola pública de caráter laico; descrever a respeito da interface entre religião e escola a partir do Ensino Religioso; e destacar as possibilidades da gestão democrática tendo o Ensino Religioso como instrumento de garantia da escola laica. O percurso metodológico escolhido foi a pesquisa bibliográfica, no qual as contribuições de Araújo, Cury, Chiavenato, Libâneo, Junqueira, Morin, Paro, Passos, Setton, dentre outros renomados pesquisadores na área de Ensino Religioso, Administração, Laicidade, religião e gestão escolar, foram indispensáveis. Pode-se concluir que os conteúdos, bem como as reflexões do componente Ensino Religioso, necessitam ser diversificados e seguir o modelo proposto pelas Ciências das Religiões, que o fundamenta e delimita a partir dos pressupostos científicos do fenômeno religioso aos estudantes, e que a gestão democrática desponta como uma saída para a garantia da oferta da disciplina de Ensino Religioso de caráter laico na escola pública. Nesse sentido, pode-se afirmar que a gestão democrática consiste em instrumento de prática pedagógica frente ao desafio de garantir o caráter laico da escola pública, o que desponta a temática para aprofundamento de estudos, partindo do pressuposto de que a prevenção a intolerância é exercício sistemático da educação.

Palavras chave: Ensino Religioso. Gestão Democrática da Educação. Estado Laico.

ABSTRACT

Religious Education as part of this study is directly linked to the process of democratization of the school and there are different paths to follow. However, in the midst of this journey there are essential aspects, demarcators of actions limited to the full reach of a democratic school that cannot be disregarded. The first of these is the management style. In this aspect, the emerging need for dialogue between the two major parties involved – manager and school community – is always latent, having to recognize, however, that both coexist with the difficulty of taking the first step. The objective is to analyze how School Management happens from the offer of Religious Education in public schools in relation to the task of constituting and managing democratically characterized teaching spaces in the face of the resumption of religious education from the perspective of the secular State. As specific objectives to verify the characteristics of democratic management in public schools of a secular character; describe about the interface between religion and school from Religious Education; and highlight the possibilities of democratic management with Religious Education as an instrument to guarantee the secular school. The methodological course chosen was the bibliographic research, in which the contributions of Araújo, Cury, Chiavenato, Libâneo, Junqueira, Morin, Paro, Passos, Setton, among other renowned researchers in the area of Religious Education, Administration, Secularism, religion and school management, were indispensable. It can be concluded that the contents, as well as the reflections of the Religious Education component, need to be diversified and follow the model proposed by the Sciences of Religions, which bases and delimits it from the scientific assumptions of the religious phenomenon to students, and that the management democracy emerges as a way out to guarantee the provision of the discipline of Religious Education of a secular character in public schools. In this sense, it can be said that democratic management is an instrument of pedagogical practice in the face of the challenge of guaranteeing the secular character of the public school, which emerges the theme for further studies, based on the assumption that the prevention of intolerance is an exercise education system.

Keywords: *Religious Education. Democratic Management of Education. Laic State*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 GESTÃO ESCOLAR NA DIMENSÃO DA ESCOLA PÚBLICA.....	13
1.1 Conceito e Organização da Gestão e da Administração.....	13
1.2 A Gestão Democrática Escolar.....	18
1.3 Escola pública de caráter laico como instrumento de transformação social	24
2. RELIGIÃO E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS PARA O ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS	32
2.1 A trajetória histórico-política do Ensino Religioso	32
2.2 O componente curricular Ensino Religioso na escola pública a partir das Ciências das Religiões	38
2.3 O componente curricular Ensino Religioso na escola pública a partir das Ciências das Religiões: o exemplo das diretrizes no Estado do Espírito Santo	45
3 DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR: OFERTAR A DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO	51
3.1 Ofertar a disciplina Ensino Religioso: uma tarefa da gestão escolar	51
3.2 Ofertar a disciplina Ensino Religioso de caráter laico: uma tarefa de gestão escolar	57
3.3 Mediação para a prática docente na disciplina de Ensino Religioso: um desafio para a Gestão Escolar	64
CONCLUSÃO.....	69
REFERÊNCIAS	72

INTRODUÇÃO

A ressignificação da realidade no ensino e o papel de orientar o/a aluno/a para um mundo em rápidas transformações, no percurso dos séculos XX e XXI, que exige cada vez mais o desenvolvimento de competências, apontam para a necessidade de se (re) criar as ações pedagógicas na escola para que sejam ainda mais inovadoras, tecnológicas e democráticas.

Corroborando com essa reflexão inicial o período de transformação social, política e educacional que o Brasil tem passado, agravado pelo quadro mundial imposto pela Pandemia do Covid-19, o que levou às autoridades a criar Protocolos de Segurança e a declarar Estado de calamidade pública em vários níveis de organização pública. No Espírito Santo, especificadamente, tem-se o Decreto n. 446-S, de 02/03/2020, que instituiu o Estado de calamidade pública¹ e o Decreto n. 4597-R, de 16/03/2020, que suspendeu as aulas presenciais em todo território espírito-santense, como medida de prevenção.²

Frente ao exposto, observa-se crescente necessidade de readaptação da prática pedagógica desenvolvida nas escolas, buscando formas para garantir a continuidade da aprendizagem dos alunos. É possível perceber tais reflexos e a urgência por uma educação com equidade, com acesso à tecnologia, com métodos inovadores, com formação e valorização dos/as professores/as, com condições de trabalho, em escolas acessíveis e inclusivas. Enfim, o desafio da implementação de uma escola democrática em todos os sentidos. Tal necessidade deve ser objetivo do Gestor Escolar empenhado na qualidade do ensino e no aprimoramento das formas educacionais em sala de aula.

Cabe também à Gestão Escolar prover os meios para que a participação da comunidade seja efetiva. E no conjunto de aspectos que precisam ser considerados, para além da participação da comunidade escolar, a gestão precisa organizar os processos de tomada de decisões e de aplicação dos recursos financeiros, definir funções técnico-administrativas e valorizar relações interpessoais, além de acompanhar o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do currículo escolar. Nesse último processo, encontra-se também o

¹ CALAMIDADE SETADES-COBRADE.PDF. *Decreto n° 446-S, de 2 de abril de 2020*. Art. 1º Fica declarado Estado de Calamidade Pública em todo o território Espírito-Santense, para fins de prevenção, preparação, mitigação, resposta e recuperação frente à epidemia do novo coronavírus (COVID-19). [S. l.], 2020. [n.p.].

² SEDU. *Decreto n° 4597-R, de 16 de março de 2020*. Art. 1º As medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus (COVID-19), na área da educação do Estado do Espírito Santo, ficam definidas nos termos deste Decreto. [S. l.], 2020. [n.p.].

componente curricular Ensino Religioso, objeto desse estudo deste Trabalho de Conclusão do Mestrado Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória (FUV).

Antes de mais nada, o estudo sobre “O papel da gestão escolar diante do desafio de ofertar a disciplina Ensino Religioso de caráter laico” vem ao encontro de uma inquietação pessoal da autora que, envolvida no contexto escolar há três décadas, tem verificado a importância da temática, especialmente no que diz respeito à questão do Ensino Religioso numa perspectiva da laicidade do ensino.

Justifica-se, portanto, o interesse pelo tema a partir da percepção da autora, ora como docente, ora como pedagoga, acerca do papel da gestão escolar, envolvido na multiplicidade democrática, relacionada à oferta da disciplina de Ensino Religioso na escola pública de caráter laico. É no contexto educacional que o trabalho com a diversidade e tolerância ganham *status* de legalidade, partindo do pressuposto de que o ensino e a humanização acontecem de forma natural quando são desenvolvidos coerente e pedagogicamente.

A experiência de vivenciar e pertencer tanto ao grupo docente quanto ao grupo gestor oportuniza dois tipos de compreensão, em termos didáticos: Quando se está como docente o direcionamento permeia a prática pedagógica de forma cotidiana e intencional; e quando se está como pedagoga, ou no grupo gestor, o direcionamento, muitas vezes, é prático, pois o interesse de cumprir legalmente as orientações está atrelado à garantia burocrática dos processos administrativos ou pedagógicos.

A disciplina de Ensino religioso, por si só, carrega discussões seculares a respeito das crenças, da (in)tolerância religiosa, do modelo confessional, dentre outros temas. Neste sentido, as contribuições das Ciências das Religiões se associam às da Gestão Escolar com o objetivo de reafirmar a função social e educativa do Ensino Religioso como instrumento de prevenção/diminuição das discriminações.³ Sabe-se que a igualdade relacionada ao direito à educação precisa ser consolidada em conjunto ao respeito da pluralidade e, no Brasil, a diversidade religiosa, étnico-racial e cultural é um fator a ser compreendido em face de uma escola pública e ao mesmo tempo laica. Considera-se, portanto, que a Gestão Escolar precisa garantir o caráter laico da escola pública, como forma de reconhecer a pluralidade e a diversidade existentes.

Partindo dessas premissas, a problematização do estudo é buscar responder qual é o papel da Gestão Escolar considerando a oferta da disciplina de Ensino Religioso de caráter laico? Espera-se encontrar, como resposta, o destaque à importância da efetiva participação

³ CURY, Carlos Roberto Jamil. *O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola*. Brasília, Ministério da Educação. 2006. p. 7.

do Gestor Escolar no objetivo de uma escola que oportunize ensino de qualidade a todos, mas que também busque na laicidade o respeito a toda a comunidade escolar.

O objetivo geral deste Trabalho de Conclusão do Mestrando em Ciências das Religiões é, desta feita, analisar como acontece a Gestão Escolar a partir da oferta do Ensino Religioso na escola pública. Como objetivos específicos, queremos constatar as características da gestão democrática na escola pública de caráter laico; descrever a respeito da interface entre religião e escola a partir do Ensino Religioso; e destacar as possibilidades da gestão democrática tendo o Ensino Religioso como instrumento de garantia da escola laica.

Existe a necessidade de que a Gestão Escolar promova condições de oferecer à comunidade acessibilidade ao diálogo, oportunidade de acompanhar e de sugerir propostas pedagógicas, bem como análise e desenvolvimento de novas aprendizagens pelos estudantes, a fim de que seja participativa e democrática. Porém, o que se percebe, na atualidade, é que muitas escolas não respeitam o caráter laico do Estado, e também o da própria escola. Tal fato se dá tendo em vista que a gestão compreende que, por serem estudantes, seus alunos ainda não possuem o sendo crítico desenvolvido, ocasião em que os valores, crenças e influências religiosas e culturais são transmitidos como universais.⁴

Ressalta-se, nesse contexto, o Ensino Religioso proposto pelas Ciências da Religião como componente curricular que delimita, como um dos seus objetivos, a apresentação científica do fenômeno religioso aos estudantes de maneira a fortalecer as práticas pedagógicas que possam garantir o caráter laico da escola. A hipótese levantada é a de confirmar ou refutar a assertiva de que a gestão democrática escolar auxilia no desafio de ofertar a disciplina de Ensino Religioso de caráter laico na escola pública. Nessa perspectiva, este Trabalho de Conclusão de Curso está baseado nas contribuições de Junqueira que apresenta a temática do Ensino Religioso, religião e Ciências da Religião, Fischmann e Cunha quando trazem a questão da Laicidade que favorece a compreensão acerca da sistemática da escola pública frente a oferta do Ensino Religioso, Cury a partir das contribuições a respeito da Educação e Ensino Religioso numa sistemática de fortalecimento das práticas pedagógicas para a prevenção e conscientização sobre (in)tolerância, Fonseca que fala sobre a temática da Gestão Escolar, Libâneo que versa sobre Gestão e Organização

⁴ HARTWIG, Fátima Bandeira. *O respeito à laicidade da escola pública na perspectiva de gestão democrática*. Secretaria de Educação do Distrito Federal, Curso de Especialização em Gestão Escolar. Universidade de Brasília, 2014. p. 15.

Escolar numa perspectiva democrática, dentre outras referências indispensáveis aos esclarecimentos da temática.

Para desenvolvimento da temática e resposta à questão problematizadora, delimitada inicialmente, o percurso metodológico escolhido caracteriza-se, quanto aos objetivos, como pesquisa exploratória, a qual, segundo Gil, proporciona maior familiaridade com o problema.⁵ E quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa será bibliográfica que, por sua vez, é desenvolvida com base em fontes secundárias, constituídas principalmente de livros e artigos científicos.⁶

Diante ao exposto, a pesquisa apresenta-se em três capítulos específicos. No primeiro capítulo, será apresentada uma abordagem conceitual referente à organização e gestão democrática do ensino e aos aspectos referentes à escola pública de caráter laico como instrumento de transformação social.

O segundo capítulo se inicia com o resgate do processo histórico-político do Ensino Religioso e, posteriormente, é descrito sobre o componente curricular Ensino Religioso, bem como suas dimensões que percorrem algumas legislações pertinentes, dentre as quais destacam-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que prescreve sobre a Ciências da Religião como fundamento do Ensino Religioso.

Por fim, o terceiro capítulo demonstra as possibilidades práticas da gestão, tendo sido o Ensino Religioso de caráter laico oferecido nas escolas públicas. A intenção está no exercício de refletir acerca das práticas utilizadas pela gestão democrática que, de alguma forma, se articulam para propiciar, não só o Ensino Religioso, mas também um ensino laico, em todos os aspectos da comunidade acadêmica.

Subentende-se que a repercussão das práticas educacionais transforma as pessoas, tal como afirma Paulo Freire, numa de suas célebres frases: “educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.⁷ A Gestão Escolar pode contribuir nessa construção e no desejo de uma educação cidadã e para todos.

⁵ GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2008. p. 16.

⁶ GIL, 2008, p. 16.

⁷ FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 79.

1 GESTÃO ESCOLAR NA DIMENSÃO DA ESCOLA PÚBLICA

O capítulo apresenta os aspectos conceituais referentes à Gestão Escolar democrática, tendo como principal foco a escola pública enquanto espaço das relações sociais e da formação do aluno/a enquanto cidadão, com direitos e deveres definidos pelo Estado, bem como no aspecto da sociabilidade que deve existir entre todos aqueles que vivem num mesmo território.

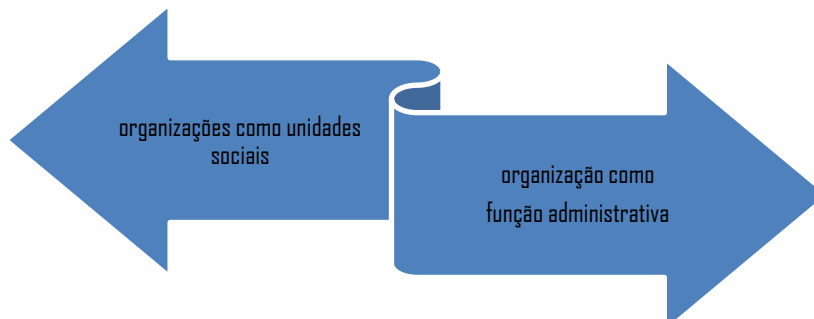
Nessa perspectiva, na escola existe uma pluralidade de crenças e culturas, justamente por ali pousar a liberdade da transmissão do conhecimento, cabendo à gestão escolar agir com imparcialidade, o que a aproxima de seu caráter laico, como princípio para a manutenção da democracia e os direitos individuais e coletivos. Frente ao exposto, a seção seguinte propõe descrever a respeito da escola pública de caráter laico como instrumento de transformação social.

1.1 Conceito e Organização da Gestão e da Administração

A Gestão Escolar, propriamente dita, nasce do modelo de administração desenvolvido numa organização. Mas, assim como a sociedade sofre as influências do percurso histórico e social, o conceito de organização também é formado numa trajetória secular de transformações e adequações. Por organização toma-se a seguinte definição: “[...] um sistema de recursos que procura realizar algum tipo de objetivo (ou conjunto de objetivos)”⁸.

De acordo com Idalberto Chiavenato, a concepção de organização apresenta dois significados, conforme observa-se na Figura 1.

Figura 1: Concepção de organização⁹



⁸ MAXIMILIANO, Antônio Cesar Amaru. *Teoria geral da administração*. São Paulo: Atlas, 2011. p. 3.

⁹ Construído pela autora. Cf. CHIAVENATO, Idalberto. *Iniciação à organização e controle*. São Paulo: McGraw-Hill, 1989, p. 3.

Chiavenato classifica as organizações como unidades sociais e como função administrativa, partindo do pressuposto que, mesmo sendo distintas, são complementares. O autor explica que as organizações são

Unidades sociais (e, portanto, constituídas de pessoas que trabalham juntas) que existem para alcançar determinados objetivos. Os objetivos podem ser o lucro, [...], o ensino, a prestação de serviços públicos [...] etc. Nossas vidas estão intimamente ligadas às organizações, porque tudo o que fazemos é feito dentro de organizações.¹⁰

Já Manoel Bergstöm Lourenço Filho salienta que o significado de organização possui o sentido de “[...] dispor elementos, dentro de condições operativas que conduzam a fins determinados”.¹¹ No caso, os elementos são as pessoas ou coisas e, as condições, o modo de fazer, sendo que para que as organizações possam desenvolver-se e alcançar seus objetivos dependem do que se conhece como administração.¹²

Cabe, portanto, também questionar: em que consiste a administração, aproximando-se um pouco mais, do modelo de administração escolar? Beatriz Pires de Lacerda evidencia que o sentido do termo traz a ideia de governo, associa-se aos processos de resoluções de problemas, além de envolver a burocratização das ações.¹³

No percurso conceitual, a etimologia do termo administração encontra-se no latim *administratio* que, em português, quer dizer gestão de negócios públicos ou particulares. “É um processo de tomar decisões sobre objetivos e utilização de recursos”¹⁴.

De acordo com José Querino Ribeiro, a administração pode ser entendida como “[...] um problema natural inerente a qualquer tipo de grupo humano em ação; é uma atividade produtiva; é um conjunto de processos articulados dos quais organização é parte; pode ser tratada por método científico”¹⁵, sendo que a administração, apesar de acontecer em processos diferentes, preocupa a todas as pessoas do grupo.

Lacerda aponta para o conceito de administração conforme a compreensão de vários teóricos a respeito do termo:

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

¹⁰ CHIAVENATO, 1989, p. 3.

¹¹ LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstöm. *Organização e administração escolar*. São Paulo: Melhoramentos, 1972. p. 41.

¹² MAXIMILIANO, 2011, p. 33.

¹³ LACERDA, Beatriz Pires de. *Administração escolar*. São Paulo: Pioneira, 1977. p. 4.

¹⁴ MAXIMILIANO, 2011, p. 5.

¹⁵ RIBEIRO, José Querino. *Ensaio de uma teoria da administração escolar*. São Paulo: Saraiva, 1988. p. 64.

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

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

Fayol - Administrar é prever, organizar, comandar, coordenar e controlar.¹⁶

De forma geral, pode-se entender que a administração escolar (ou a gestão escolar) recebe a influência do conceito de administração que, sistematicamente, vem sendo adequado às transformações sociais e políticas, para atualmente assumir o papel de “[...] interpretar os objetivos propostos pela organização e transformá-los em ação organizacional por meio do planejamento, organização, direção e controle dos esforços realizados por todas as áreas”¹⁷.

De acordo com Loureço Filho, administrar “[...] é regular tudo isso, demarcando esferas de responsabilidade e níveis de autoridade nas pessoas congregadas, a fim de que não se perca a coesão do trabalho e sua eficiência geral”.¹⁸

Ainda conforme identifica Roberto Giancaterino, verifica-se, então, que os conceitos de administração se modificam na medida em que a sociedade se constitui numa relação entre espaço, tempo e cultura¹⁹, ou seja, que mudanças vão ocorrendo com frequência na sociedade moderna.

O processo de transformação social, o avanço tecnológico, a velocidade do fluxo de informação e comunicação, bem como as mudanças dos (e nos) contextos organizacionais, fez emergir “[...] novos conceitos e novas técnicas para administrar as organizações que são chamadas novos paradigmas da administração”²⁰. Conforme destaca Maximiliano, paradigmas podem ser entendidos como “[...] modelos ou padrões que definem uma época ou contexto”²¹. E para Morin, paradigma corresponde “[...] ao princípio de seleção das ideias que estão integradas no discurso ou na teoria, ou postas de lado e rejeitadas”²².

Nesse interim, das mudanças de paradigmas ocorridas para o novo milênio, referentes a administração/gestão, encontram-se organizadas em oito aspectos demonstrados na Figura 2:

¹⁶ LACERDA, 1977, p. 5-6.

¹⁷ CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à teoria geral da administração*. Rio de Janeiro: Campus, 2000. p. 6.

¹⁸ LOURENÇO FILHO, 1972, p. 41.

¹⁹ GIANCATERINO, Roberto. *Supervisão escolar e gestão democrática: um elo para o sucesso escolar*. Rio de Janeiro: Walk, 2010. p. 21.

²⁰ MAXIMILIANO, 2011, p. 13

²¹ MAXIMILIANO, 2011, p. 13.

²² MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. E-Book. São Paulo: Cortez, 2014. p. 315.

Figura 2: Principais mudanças de paradigmas ocorridos na administração²³



Os aspectos mencionados acima são resultados de diferentes processos de discussão e desenvolvimento conceitual, cultural, social, político e histórico pelo qual a organização passa, sendo que, conseqüentemente, a administração escolar recebe diretamente o impacto dessas novas ideias e teorias.

José Carlos Libâneo apresenta uma série de modelos de gestão que, conforme o próprio autor esclarece, representa o contexto da administração escolar²⁴, como podemos observar na Figura 3:

Figura 3: Modelos de gestão escolar²⁵



Os modelos propostos por Libâneo podem ser entendidos conforme a própria conceituação oferecida pelo autor. Neste sentido, Libâneo entende que:

²³ Construído pela autora. Cf. MAXIMILIANO, 2011, p. 13-14.

²⁴ LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão escolar: teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2015, p. 102.

²⁵ Construído pela autora. Cf. LIBÂNEO, 2015, p. 102.

A concepção técnico-científica baseia-se na hierarquia de cargos e funções, nas regras e procedimentos administrativos, visando a racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares; A autogestionária baseia-se na responsabilidade coletiva, ausência de direção centralizada e acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição; A concepção interpretativa considera como elemento prioritário na análise dos processos de organizações e gestão os significados subjetivos, as intenções e a interação entre as pessoas; A concepção democrático-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos.²⁶

Pode-se observar que todos os modelos sugeridos por Libâneo apresentam enfoques importantes ao se tratar da administração escolar. No entanto, entendemos que especialmente os modelos de gestão autogestionário, interpretativo e democrático-participativa são os que se ajustam melhor à proposta de uma gestão democrática nas escolas públicas.

É notório que os estudos relacionados ao esclarecimento dos conceitos de administração o direcionam para o aspecto de administrar, gerir, organizar, dirigir, tomar decisões, considerando-o como ciência da administração ou teoria da administração, ou seja, tais conceitos associados às Instituições Escolares configuram a Administração Escolar.²⁷

Ainda é importante destacar os estudos sociológicos sobre o tema que, conforme Gelson Junquilha, possibilitam identificar três dimensões de análise acerca de gestão e da administração nas últimas décadas do século XX e início do século XXI.

A primeira é a gestão vista como instrumento tecnológico neutro e racional, cujo objetivo é o de alcançar resultados coletivos, pré-estabelecidos. É uma perspectiva que ocorre a partir da estruturação dos sistemas de controle, capazes de garantir eficiência sobre a coordenação das ações humanas.²⁸

A segunda dimensão emerge em resposta à perspectiva técnica, ou seja, a política concebe a gestão como um processo social. Daí a ênfase na questão do conflito de interesse entre grupos nas organizações, caracterizando-se o ambiente como de grandes incertezas no qual se busca os resultados organizacionais.²⁹

E a terceira dimensão configura-se como alternativa à perspectiva política no sentido de que essa última, ao enfatizar a ação humana, promove uma espécie de negligência dos chamados aspectos institucionais inerentes às estruturas de poder e de controle da economia política de uma dada sociedade. Assim, na perspectiva crítica, a gestão, influenciada pela

²⁶ LIBÂNEO, 2015, p. 102-104.

²⁷ LIBÂNEO, 2015, p. 86.

²⁸ JUNQUILHO, Gelson Silva. Gestão e ação gerencial nas organizações contemporâneas: para além do "folclore" e o "fato". *Gestão & Produção* [online]. v. 8, n. 3. 2001, p. 305.

²⁹ JUNQUILHO. 2001, p. 305.

abordagem organizacional marxista, é vista como mecanismo de controle social, atrelada a imperativos de ordem econômica, impostos por uma ordem capitalista de produção.³⁰

Há, portanto, a inserção de outras funções da gestão, que envolve para além da gerência de recursos, a gerência de pessoas, seja em matéria dos recursos humanos ou, no nosso caso em questão, pessoas que formam toda a comunidade escolar. Incluem-se, ainda, é claro, os recursos materiais, o que assevera, possivelmente, a afirmativa de que esse conjunto de fatores torna a gestão escolar desafiadora, conforme afirma Paulo Roberto Motta:

Atualmente já se aceita tratar a função gerencial como extremamente ambígua e repleta de dualidades, cujo exercício se faz de forma fragmentada e intermitente. A maioria dos dirigentes, quando questionada sobre seu o seu trabalho, informa que encontra sempre uma carga inesperada de tarefas imprevistas, com reuniões, interrupções e trabalhos administrativos intensos, descontínuos e de natureza variável. Sua atenção é constantemente desviada por chamados diversos, o que fragmenta sua ação e torna intermitente o seu envolvimento no processo decisório organizacional. Tomam decisões através de interações diversas, ações isoladas e opiniões manifestadas esparsamente, às vezes pouco coerentes. Aproximam-se dos problemas à medida que estes vão surgindo, na busca de soluções baseadas em informações parciais, imperfeitas e de primeira mão, quase sempre envoltas por grandes incertezas.³¹

Essa realidade se expressa na gestão escolar, na medida em que existe certa fragmentação de funções, principalmente quando se refere às atribuições do diretor escolar, pois, ao mesmo tempo em que se delimitam suas funções de gestor, se reverberam também as atividades de acompanhamento pedagógico e soluções que poderiam ser direcionadas por outros recursos humanos da escola.

Queremos, entendida a complexidade dos termos administração e gestão, estabelecer na próxima seção o que vem a ser a chamada Gestão Democrática Escolar, observando também o histórico de sua definição e aplicação.

1.2 A Gestão Democrática Escolar

Sob o aspecto democrático, entende-se inicialmente que a gestão requer a participação de toda a comunidade escolar, pois, nessa perspectiva, todos devem contribuir coletivamente para um ambiente e uma instituição democrática.³²

³⁰ JUNQUILHO. 2001, p. 305-306.

³¹ MOTTA, Paulo Roberto. Transformação organizacional: a teoria e prática de inovar. *Qualitymark*, Rio de Janeiro. 2000, p. 1. [Online]

³² MOTTA, 2001, p. 1.

A gestão democrática é a chave principal para se efetuar mudanças no estilo de administração e, com isso, tornar-se o modelo para a comunidade escolar, uma vez que estimula as pessoas ao exercício da participação, com responsabilidade e compromisso para o sucesso da escola, o que acontece por meio da comunicação, do envolvimento coletivo e do diálogo. Carlos Jamil Cury destaca que, “[...] se esta noção já é rica de significados, ela se torna mais relevante quando ela traduz um movimento histórico em que as pessoas exigem este novo modo de ser nas relações”³³.

Nessa perspectiva teórica, o conceito da gestão escolar defendido por Ângelo Souza relaciona a resolução de problemáticas, no sentido de ações múltiplas e, ainda, inclui o fato de que a participação democrática amplia a perspectiva de desafios a serem enfrentados pelo gestor.³⁴

Segundo Souza, a gestão escolar democrática é considerada:

Como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre as escolas identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.³⁵

Se a escola for compreendida como uma organização, emerge a necessidade de que todos os sujeitos nela envolvidos tenham suas funções estabelecidas em um plano que tenha os objetivos da instituição e da política de ensino como meta. Tais sujeitos são tanto os diretores, os coordenadores, o setor pedagógico, os professores, como os conselheiros, os alunos, os pais e a comunidade.

Conforme afirma Heloísa Lück, a gestão escolar pode ser compreendida:

[...] como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador

³³ CURY, Carlos Jamil. O curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil. *Educação em Revista, Belo Horizonte*, n.17, p. 20-37, jun. 1993.

³⁴ SOUZA, Angelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista [online]*. v. 25, n.3. p. 123-140. 2009, p. 125.

³⁵ SOUZA, 2009, p. 125-126.

da realidade sociocultural e econômica vigente e de dar continuidade permanente aos seus estudos.³⁶

É preciso ampliar a visão acerca da gestão escolar para associá-la ao trabalho da direção, da coordenação pedagógica, da supervisão/orientação educacional e da secretaria da escola, considerando os participantes da equipe gestora. E essa abrangência política requer um sucinto resgate histórico de algumas mudanças nas quais passou o sistema de ensino no Brasil a partir da República, fato que se deu devido à consolidação de um sistema político democrático que, ao assumir seu caráter formal no final da década de 1980, com a Constituição de 1988, foi se aperfeiçoando para permear toda a estrutura social.

Pode-se iniciar um breve histórico do sistema de ensino a partir da República, onde a Constituição Federal de 1934 foi a primeira a dedicar espaço significativo à educação, com dezessete artigos, onze dos quais em capítulo específico sobre o tema.³⁷ Nessa Constituição, a educação é mantida em sua estrutura sob a incumbência da União, a qual tinha a tarefa de “traçar as diretrizes da educação nacional, [...]; fixar o plano nacional de educação, [...]; organizar e manter os sistemas educativos dos Territórios e [...] exercer ação supletiva na obra educativa em todo o País”.³⁸

Três anos após o início da atenção para a educação, em 1937 foi promulgada a Constituição do Estado Novo, de caráter centralizador e que limita o papel estatal em uma função compensatória para a educação, confirmada nos artigos 125 e 129.³⁹

Art. 125. A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular [...].

Art. 129. À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios, assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.⁴⁰

Assim, é acrescentado e apresentado como primeiro dever do Estado “o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas, fundando institutos de

³⁶ LÜCK, Heloísa. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009. p. 23.

³⁷ JACCOUD, Luciana; CARDOSO JR., José Celso. Políticas sociais no Brasil: organização, abrangência e tensões da ação estatal. In: JACCOUD, Luciana. (Org.). *Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo*. Brasília: Ipea, 2005. [n.p.].

³⁸ CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1934, Art. 150, “d” e “e”. [n.p.].

³⁹ SAVELI, Esméria de Lourdes; TENREIRO, Maria Odete Vieira. *Escolarização obrigatória no Brasil: aspectos históricos e constitucionais*. X Congresso nacional de Educação. EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Nov. 2011. p. 8645.

⁴⁰ SAVELI; TENREIRO, 2011, p. 8645.

ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais”.⁴¹

Dessa forma, o principal objetivo dessa atualização legal era conferir a política educacional brasileira a função de atendimento ao mercado capitalista (com formatação tipicamente profissionalizante e vocacional), a fim de permitir condições para maior formação de mão de obra.⁴²

Já Saviani destaca que a Constituição de 1946 declarava a educação como direito de todos e o ensino primário gratuito nas instituições públicas e de caráter obrigatório para todos, delegando à União a responsabilidade de fixar diretrizes e bases para a educação nacional, pois:

Abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica. A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação iniciada em 1947 era um caminho para realizar a possibilidade aberta pela Constituição de 1946.⁴³

Entretanto, passada mais de uma década, “[...] a lei aprovada em 20 de dezembro de 1961 não correspondeu àquela expectativa”⁴⁴ criada anteriormente. A esse respeito Saviani afirma que:

Basta lembrar que o próprio texto incluía expressamente, entre os motivos de isenção da responsabilidade quanto ao cumprimento da obrigatoriedade escolar, o ‘comprovado Estado de pobreza do pai ou responsável’ e a ‘insuficiência de escolas’. Reconhecia-se, assim, uma realidade limitadora da democratização do acesso ao ensino fundamental, sem dispor os mecanismos para superar essa limitação.⁴⁵

A citada lei n. 4.024, de 1961, previu que no Brasil fosse obrigatório apenas quatro anos de escolarização, sendo que Libâneo explica que a referida lei estabeleceu a descentralização, ao fixar que cada Estado deveria organizar seu sistema de ensino.⁴⁶

Considerando que, em vários momentos da história da educação brasileira, houve a centralização/descentralização nas políticas sociais e, conseqüentemente, nas ações e reformas promovidas para a organização do ensino, isso tornou-se uma característica

⁴¹ SAVELI; TENREIRO, 2011, p. 8645.

⁴² SAVELI; TENREIRO, 2011, p. 8645.

⁴³ SAVIANI, Dermeval. A história da escola pública no Brasil. *Ciências da Educação*, Salvador, v. 5, n. 08, 2002. p. 194.

⁴⁴ SAVIANI, 2002, p. 195.

⁴⁵ SAVIANI, 2002, p. 195.

⁴⁶ LIBÂNEO, 2003, p. 133, apud SAVELI; TENREIRO, 2011, p. 8646.

constante nesse processo. As ações do Estado eram sentidas a partir das ações dos governos, e suas implicações eram determinantes para a constituição do contexto social.⁴⁷

O poder é categoria essencial para compreender o processo de centralização ou descentralização na problemática da organização do ensino.⁴⁸ Libâneo, ao escrever sobre o processo de descentralização em países da América Latina (incluindo o Brasil), observa que a base de todos os enfoques da descentralização ou da centralização se encontra na questão de poder na sociedade.

Sobre o assunto afirma Libâneo:

A centralização ou descentralização tratam da forma pela qual se encontra organizada a sociedade, como se assegura a coesão social e como se dá o fluxo de poder na sociedade civil, na sociedade militar e no Estado, explorando aspectos como os partidos políticos e a administração.⁴⁹

Já em 1964, com a ascensão do regime civil-militar, duas novas legislações estiveram em pauta e versavam sobre a organização a educação brasileira, definindo seus rumos. Primeiramente, a lei n. 5.540/1968, a qual regulamentou a organização e o funcionamento do ensino superior, que tinha como objetivo sanar demandas da população brasileira para esse nível de formação e, em linhas gerais, buscou formar quadros para dar substância ao crescimento econômico gerado pelo chamado “milagre brasileiro”. Dessa lei promoveu-se a expansão de oferta de matrícula no ensino superior de quase 500% no período de uma década, de 1968 a 1978. Entretanto, a acelerada expansão ocorreu de forma desordenada, não observando as exigências de qualidade.⁵⁰

E a segunda legislação, conforme a lei n. 5.692/1971, fixava as diretrizes e as bases para o ensino de 1º e 2º graus, cuja pretensão foi conter a crescente demanda pelo ensino superior promovendo o ensino médio profissionalizante. No entanto, o objetivo ficou apenas no campo da lei devido ao fato que os incentivos nunca obtiveram os investimentos necessários para que fossem materializados do campo das ideias.

Destaque-se que estas poucas iniciativas, que acabaram sendo abandonadas futuramente, seriam reapresentadas pelo incentivo ao alcance do nível superior, de forma acessível para a maioria dos estudantes, por meio de financiamento estudantil, ou mesmo por bolsas como o PROUNI, por exemplo.⁵¹

⁴⁷ SAVELI; TENREIRO, 2011, p. 8645.

⁴⁸ JACCOUD, 2005, s/p.

⁴⁹ LIBÂNEO, 2003, p. 134, apud SAVELI; TENREIRO, 2011, p. 8645.

⁵⁰ DI GIORGI; LEITE, 2010, p. 314.

⁵¹ DI GIORGI; LEITE, 2010, p. 315.

A década de 1990, foi marcada por reformas que tinham por objetivo dar nova dimensão ao Estado, com novas competências e funções, passando para um modelo baseado nas relações de força do mercado e na regulação governamental.

Conforme Eliza Ferreira e Marília Fonseca, desse ajuste decorreram as práticas descentralizadoras, de controle e de privatização. Os programas e projetos implantados nesse período revelam a preocupação em diminuir o “custo Brasil”, com a privatização dos serviços sociais que focalizam a população “em risco social” e, na educação, a formação básica para a população de 7 a 14 anos.⁵²

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), para atender essa lógica, fez crescer em 97% o atendimento do Ensino Fundamental, seguido pela municipalização desse nível de ensino, descentralizando o serviço. Pelo seu formato de distribuição de investimentos, há uma grande desigualdade regional, visto que os Estados e municípios convivem hoje com uma grande disparidade de receita, impedindo os investimentos adequados.

Observa-se uma concepção, mesmo que localizada, de um cenário de colapso de alguns espaços educacionais públicos consolidado em toda a sociedade no que se refere à educação ofertada pelo Estado. Nesse sentido, uma missão da gestão escolar em aspectos materiais e imateriais é proporcionar a ressignificação do espaço escolar, ao contrário de permitir uma visão minimalista de espaço específico voltado à educação bancária e cercada por um caráter endógeno frente à organização e seus membros.

Neste sentido, as fronteiras entre o espaço interno e externo são derrubadas e o próprio caráter formador do cidadão perde força, tanto no saber quanto na certificação do indivíduo, em sua formação. A sociabilidade que se dá no espaço institucional não diferencia em muito daquela desenvolvida na rua. Conforme Ferreira e Fonseca: “[...] parece que nem o discurso da cidadania sobrevive mais na escola”⁵³.

Em 1988 é promulgada a Constituição Cidadã, que foi marcada pela ênfase na democracia, na ampliação de direitos civis, sociais e coletivos, e no propósito de transformar cada indivíduo em cidadão. Inclui-se nesse bojo a ênfase na relação do dever do Estado e os direitos do cidadão. Dentre as previsões legais de maior impacto, estão: o estabelecimento do ensino fundamental como etapa obrigatória da educação básica, a declaração da educação como um direito de todos os cidadãos e dever do Estado, a instituição da igualdade de

⁵² FERREIRA, Eliza B.; FONSECA, Marília. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 69-96, 2011. p. 72.

⁵³ FERREIRA; FONSECA, 2011, p. 72.

condições para o acesso e permanência na escola, bem como a garantia de um padrão de qualidade de ensino, como princípios do ensino.

Conforme Osmar Fávero, o Art. 205 da Constituição Federal de 1988 definia que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”⁵⁴.

Fato é que o processo de democratização do país foi um contínuo movimento de construção do um processo participativo e de desconstrução de um mecanismo engessado autoritário consolidado por anos de regime civil-militar, aspecto esse que fez parte do recorte de todas os setores sociais que compõe a sociedade. Isso se evidencia, seja no movimento sindical, no pluripartidarismo, nos mecanismos de gestão democrática dos recursos públicos, como o orçamento participativo ou mesmo na educação, que não ficou de fora do processo gradativo de democratização da gestão.

A própria descentralização organizacional conferida pela Constituição de 1988 na educação, na saúde e na assistência social, por exemplo, representa o incipiente processo necessário para a construção do que seria a gestão democrática do ensino, a qual iria posteriormente impregnar as demandas da gestão do ensino e da concepção de seus gestores.

As mudanças que orientaram a reforma do Estado brasileiro tiveram efeitos imediatos na gestão do sistema educacional. Na década de 1990, foram desenvolvidas modalidades de gestão que prometiam a melhoria dos indicadores de evasão e repetência, além do rendimento dos alunos, da autonomia e da participação da família, da comunidade educacional e da sociedade em geral em decisões afetas à escola.

Feito esse breve resumo da história da educação no Brasil republicano, queremos na próxima seção compreender a importância de uma escola pública que seja instrumento de transformação social através de um processo de gestão democrática.

1.3 Escola pública de caráter laico como instrumento de transformação social

A gestão democrática se caracteriza por ser algo muito além dos limites administrativos, devendo estar arraigado no próprio processo de aproximação com a comunidade escolar. Passando, então, a ser compreendida, conforme Souza:

⁵⁴ FÁVERO, Osmar. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 17.

Como um processo político no qual, na gestão democrática, os participantes identificam problemas, discutem, deliberam, planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola, na busca da solução daqueles problemas.⁵⁵

Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base: a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.⁵⁶

É o mesmo que dizer que a gestão da escola pública pode ser entendida como um processo democrático, no qual a democracia é compreendida como princípio, posto que se tem em conta que a escola é financiada por todos, para atender ao interesse de todos; e também como método, como um processo democratizante, uma vez que a democracia é também uma ação educativa, no sentido da conformação de práticas coletivas na educação política dos sujeitos.⁵⁷

É certo que essas ideias não expressam a realidade da gestão de todas as escolas públicas, mas, ao tomar o conceito como hipótese ou como matriz a ser cotejada com a realidade, sua amplitude democrática poderá ser bastante útil na observação do fenômeno. Isto é, a gestão democrática, nessa perspectiva, talvez se assemelhe a um tipo ideal que pode ser utilizado como referência para a melhor compreensão da realidade empírica.⁵⁸

Diante disso, denota-se a importância do papel do gestor para a construção de novos destinos, entendida como a mobilização das pessoas inseridas neste contexto de forma articulada e coletiva, posicionando-se efetivamente na escola com o compromisso coletivo para a transformação da realidade. Ser gestor nada mais é que: ser um gerador de ideias, pensamentos, orientador e principalmente um líder em condições de trazer novas possibilidades para organização do processo educativo, é romper com tabus, é ir além do tradicional, é oportunizar os envolvidos a refletir em prol de melhorias nesse processo.⁵⁹

É ainda, “ser gestor é sair da condição de poder absoluto, para compartilhar as tomadas de decisões coletivas”⁶⁰. É fazer do diálogo uma arte, e não simplesmente realizar

⁵⁵ SOUZA, 2009, p. 129.

⁵⁶ SOUZA, 2009, p. 129.

⁵⁷ SOUZA, 2009, p. 123-140.

⁵⁸ SOUZA, 2009, p. 123-140.

⁵⁹ SOUZA, 2009, p. 123-140.

⁶⁰ SOUZA, 2009, p. 124.

discursos sem respostas ou sem resultados, ou seja, é buscar a solução de conflitos tendo em vista, o contexto em que a comunidade está inserida.

O perfil desse profissional chamado gestor vem sofrendo constantes mudanças, quanto a seu papel diante da instituição e diante de seus colaboradores. O que podemos afirmar com toda certeza, é que seu papel é fundamental para garantir a democracia no contexto escolar, levando em conta o momento histórico em que ela se encontra⁶¹.

No entanto, precisa se entender também que o gestor não pode ser o único responsável pela implementação Gestão Democrática, sendo este um exercício da comunidade escolar.⁶²

Na medida em que a gestão escolar é uma espécie de braço executivo da política escolar, e considerando que a política só existe porque se vislumbra o poder, questiona-se se inicialmente o poder se relaciona com a dominação. Ângelo Souza, utilizando-se dos conceitos expressos por Max Weber, identifica poder com política e vice-versa, pois, para ele só há política quando se vislumbra o poder.⁶³

Ainda utilizando os conceitos de Weber, Souza entende que, de certa forma, o gestor escolar (diretor) é um ser político, visto que utiliza-se do poder para delimitar as questões que lhe competem na esfera escolar.

Um Estado de coisas pelo qual uma vontade manifesta ('mandato') do 'dominador' ou dos 'dominadores' influi sobre os atos de outros (do 'dominado' ou 'dominados'), de tal sorte que em um grau socialmente relevante estes atos têm lugar como se os dominados tivessem adotado por si mesmos e como máxima de sua ação o conteúdo do mandato. Na escola, o diretor, dirigente do processo político da gestão escolar e chefe de uma repartição pública, é uma autoridade dominadora.⁶⁴

Nesse sentido, o gestor escolar é um burocrata que tem funções a desempenhar. O lugar de diretor em uma escola não é feito por ele próprio, mas para o seu desempenho utiliza centralmente a política e o conhecimento técnico⁶⁵. Os demais sujeitos na escola reconhecem essa autoridade dominadora e a obedecem. Assim, o poder desempenhado pela condução da gestão escolar é uma forma de dominação.

A gestão escolar conceituada e organizada nos limites das teorias da burocracia encontra eco com esses aspectos mencionados e repousa no princípio de que a escola deve se pautar por regras impessoais, gerais, com condutas e comportamentos altamente organizados. Assim, a gestão escolar se sustenta em

⁶¹ SOUZA, 2009. p. 123-140.

⁶² LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004. p. 79.

⁶³ SOUZA, Ângelo Ricardo de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2012, v. 17, n. 49. p. 159-174. Epub 2012.

⁶⁴ SOUZA, 2012, p. 160.

⁶⁵ SOUZA, 2012, p. 160.

uma divisão hierárquica do trabalho e dos poderes de mando, na qual os papéis de todos os sujeitos estão definidos e esses sujeitos devem agir em conformidade com aquelas regras, estabelecidas pelos postos hierárquicos mais altos.⁶⁶

A base do pensamento da gestão escolar burocrática está centrada na ideia de que há uma forma/técnica ideal (eficiente) de se realizar os seus objetivos de forma eficaz, em uma aparente mescla entre uma racionalidade econômica e técnica. Assim, tomando a burocracia como referência para a organização e gestão escolar, tem-se que entender que o conceito de gestão se articula com os poderes de mando e com a hierarquia, com o domínio dos saberes e técnicas que lhe seriam próprios imediatamente e com a definição, mais uma vez hierárquica, de regras.⁶⁷

Hoje não é difícil obter o consenso sobre a necessidade de transformar as estruturas e dinâmicas da gestão das escolas para que elas recuperem a capacidade de transmitir uma cultura significativa e contribuam para recriar e desenvolver a capacidade de alcançar eficácia financeira e democratização política. A educação exerce forte influência nas transformações da sociedade. Ela reforça a capacidade crítica do indivíduo e atesta o grau de desenvolvimento de uma sociedade. Quanto mais desenvolvida ela for, mais facilmente se compreenderá o papel da educação.

A escola é uma instituição social de extrema relevância na sociedade, pois além de possuir o papel de fornecer preparação intelectual e moral dos alunos, ocorre também a inserção social. Isso se dá pelo fato da escola ser um importante meio social frequentado pelos indivíduos, depois do âmbito familiar⁶⁸, como afirma Tosta:

O âmbito familiar é o primeiro socializador de todo indivíduo. É o espaço onde o indivíduo passa a exercer papel fundamental no decorrer de sua trajetória. Pois são as experiências vividas no contexto familiar quando criança, que irão contribuir para a formação enquanto adulto.⁶⁹

A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla, em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola [de caráter laico] institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra. Entende-se que a escola

⁶⁶ SOUZA, 2012, p. 161.

⁶⁷ SOUZA, 2012, p. 164.

⁶⁸ TOSTA, Marlina Cunha. *Síndrome de alienação parental: a criança, a família e a lei*. PUCRS. Porto Alegre, 2013, p. 8.

⁶⁹ TOSTA, 2013, p. 8.

é um espaço onde os indivíduos começam a ter relações para além da família, ou seja, passam a conviver com as diferenças do outro: raça, cor, etnia, religião, cultura.⁷⁰

A escola é uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela têm lugar.

A educação é um processo pelo qual uma sociedade molda os indivíduos que a constituem, assegurando sua repetição ou continuidade histórica, pois o processo de escolarização dura por toda a vida; mostrando-nos que a sociedade pode moldar seus indivíduos de acordo com o seu interesse particular, visando repassar a seus membros, suas significações, valores, saberes e interpretações do mundo.⁷¹

Essa percepção, também vista pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFSS), considera a educação como um complexo constitutivo da vida, que tem uma importante função na dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social, numa sociedade organizada a partir da contradição básica entre aqueles que produzem a riqueza social e aqueles que exploram os seus produtores e expropriam sua produção. A educação, sendo um direito garantido a todos, também possui suas leis e diretrizes.⁷²

O direito à educação, priorizando o seu acesso e a permanência do aluno na escola, tem sido garantido em diferentes aportes legais: na Constituição Federal, de 1988⁷³; na Lei n. 8.069/90, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁷⁴; na Lei n. 9.394/96, que prevê Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁷⁵, objetivando a formação do usuário para o exercício da cidadania, preparação para o trabalho e sua participação social.

O CFSS assevera que a escola é uma instituição onde ocorre a inserção social e que o direito à educação é universal. Sendo assim, trata-se de um lugar onde não deve haver qualquer tipo de discriminação e/ou preconceito, o que faz com que este seja um espaço onde há uma grande diversidade cultural, pois ali estão presentes todos os tipos de classes sociais, raças, etnias, religiões, gêneros, orientações sexuais, entre outros.⁷⁶

⁷⁰ SILVA, Luiz Gustavo Moreira; FERREIRA, Tarcísio José. *O papel da escola e suas demandas sociais*. Periódico Científico Projeção e Docência. v. 5, n. 2. 2014. p. 7.

⁷¹ LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 994.

⁷² CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFSS). *Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação*. Elaborado pelo Grupo de Trabalho do Conjunto CFESS-CRESS Serviço Social na Educação. 2012. (Série 3 – Trabalho e Projeto profissional nas Políticas Sociais), p. 16.

⁷³ BRASIL, 1988, [n.p.].

⁷⁴ BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados Centro de Documentação e Informação. Brasília, 2012.

⁷⁵ BRASIL, 1996, [n.p.].

⁷⁶ CFSS, 2012, p. 33.

Com as prescrições legais percorridas na história da educação do país, a educação tornou-se um direito a todos sem restrição, e não mais um espaço apenas para os privilegiados. Esse tipo de acesso oferece uma oportunidade para que pessoas com diferenças culturais possam conviver de forma democrática, contribuindo para a construção de valores. Isso faz com que seja necessário a todos vivenciar diferentes realidades, onde se apresentarão várias demandas sociais a serem analisadas e confrontadas. São as chamadas expressões da questão social, que também estão inseridas no âmbito escolar. Nesse contexto, convém salientar que a Constituição de 1988 menciona sobre o caráter laico do Estado brasileiro, o que reitera o posicionamento da instituição escolar pública, por conseguinte, devendo ser laica.

Conforme observa Hartwig, o Observatório da Laicidade na Educação (OLE) mantém o questionamento acerca do que consiste à escola pública laica e considera, inicialmente, atentar para o fato do problema da submissão do Estado à hegemonia de algumas poucas instituições religiosas.⁷⁷ Pondera, também, “que uma escola laica é aquela que se pauta por atitudes críticas perante o conhecimento, não se voltando para nenhum conhecimento sagrado ou inquestionável”⁷⁸.

Nesse sentido, a gestão escolar precisa observar a lógica pela efetivação dos direitos da comunidade escolar que, mesmo que comece no acesso e permanência à escola, precisa perpassar pela diversidade, num exercício de inclusão e tolerância, a exemplo da oferta do Ensino Religioso de caráter laico como instrumento de transformação social. Tal disciplina pode desenvolver, por meio de suas unidades temáticas⁷⁹, discussões e desenvolvimento do conhecimento que se utilizam das fontes culturais, sociais, políticas e religiosas para a aprendizagem das atitudes de compreensão, solidariedade e de tolerância entre os indivíduos.⁸⁰

No campo conceitual de Paulo Freire, conforme Maria Vasconcelos e Regina Brito, pode-se entender o ato de ensinar como um:

processo dialógico e ativo do qual o educador e [o] educando participam, fazendo com que o educador atue como facilitador e como aquele que apoia o educando, possibilitando-lhe a construção de seu próprio saber. Ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar possibilidades de construção desse

⁷⁷ HARTWIG, 2014, p. 23.

⁷⁸ HARTWIG, 2014, p. 23.

⁷⁹ Unidades Temáticas é a mesma coisa que Conteúdos Curriculares, essa nova terminologia está presente na BNCC, implementada nas escolas públicas brasileiras, desde 2020.

⁸⁰ HARTWIG, 2014, p. 25.

conhecimento por parte do educando, proporcionando ao outro a percepção crítica da realidade que o rodeia.⁸¹

O caminho aberto pela necessidade da reflexão propõe, do ponto de vista teórico e prático, o ensinar e o aprender integrados, gerando uma educação que liberta e que torna as pessoas mais humanas. O conhecimento passa a ser visto como uma relação que se estabelece entre a prática e as interpretações da realidade, relação essa intermediada pela teoria. A reflexão sobre a prática constitui o questionamento da mesma, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças. Para isso, há de se ter, antes de tudo, de algum modo, algo que desperte a problemática dessa situação.

Tal capacidade não existe isoladamente, mas é resultado de um amplo processo de procura, que se dá no constante questionamento entre o que se pensa (como teoria que orienta determinada prática) e o que se faz. Desse modo, a atuação do educador requer condições de propor outros fins para a educação que não os dominantes; ou seja, saber dimensionar a função política da educação dentro de uma concepção de mundo, dada pela filosofia das práxis.

Com base nessas considerações, a proposta do presente estudo permite discutir a importância das práxis no exercício educacional de cunho crítico-emancipatório, que é aquela que está inserida, conforme Carlos Eduardo Moreira: “[...] na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social”⁸².

Com tantas responsabilidades, o gestor educacional deve estar preparado para os desafios de construir um processo dialógico, capaz de impulsionar e definir caminhos a serem percorridos, precisa ultrapassar barreiras e tornar a engrenagem em processo educativo, deixando de ter um papel meramente burocrático. Além disso, o desafio é repensar os papéis da instituição escolar, a fim de buscar conhecimento sobre as novas reflexões e discussões acerca da educação, além de ter clareza sobre os objetivos e princípios escolares, não os deixando abaixo de qualquer outra dimensão.⁸³

Nessa direção, sabe-se da responsabilidade do gestor educacional no acompanhamento do fazer pedagógico. Por isso, é necessário que ele esteja sempre atento a possíveis percalços que atrapalham ou dificultam o proposto para alcançar os objetivos almejados. Assim, torna-se questionável que a gestão escolar assuma postura autoritária e

⁸¹ VASCONCELOS, Maria Lúcia; BRITO, Regina Helena. *Conceitos de educação em Paulo Freire*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 97.

⁸² MOREIRA, Carlos Eduardo. *Emancipação* (Verbetes). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org.) *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 145.

⁸³ MOREIRA, 2008, p. 145.

centralizadora. Todavia, é importante destacar que a gestão escolar, segundo Paschoal Quaglio, não pode negar, mas sim incorporar os conhecimentos, princípios e técnicas da administração, num contexto onde as relações e a realidade são vistas numa perspectiva de complexidade, isto é, de interligação e de complementação.⁸⁴

Conforme afirma Libâneo:

A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais.⁸⁵

Portanto, o contexto escolar é um importante espaço para participação na educação. A participação na escola gera aprendizado político para a participação na sociedade em geral.⁸⁶ “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”: as palavras do grande líder sul-africano Nelson Mandela é um convite à reflexão sobre o ato de educar, de forma mais específica, tal qual ocorre nas instituições escolares.

E, nesse exercício, a pergunta é sobre qual educação que a escola pública laica desenvolve, ou de qual educação a humanidade precisa. Tais questionamentos assumem o caráter imperativo, quando associados à prática docente em sala de aula. Trata-se, portanto, de uma prática diferenciada, que envolve ação-reflexão-ação, ou seja, uma atividade dinâmica e criativa, que seja propulsora do nascimento e do desenvolvimento de potencialidades ilimitadas.

⁸⁴ QUAGLIO, Paschoal. *Administração e Supervisão Escolar: Questões para o novo milênio*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003, p. 13.

⁸⁵ LIBÂNEO, 2004, p. 79.

⁸⁶ GIUGLIANI, Camila et al. A escola como espaço de participação social e promoção da cidadania: a experiência de construção da participação em um ambiente escolar. *Saúde em Debate* [online]. v. 44, 2020, pp. 64-78.

2. RELIGIÃO E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS PARA O ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Assim como o estudo da religião tem apresentado mudanças teóricas e metodológicas, o ensino dela, por sua vez, também tem evidenciado possibilidades. Ao se tentar definir religião, entre os vários conceitos permitidos, ficamos com a afirmação de Isa Maria Zimmermann de Araújo que informa que religião é “o conjunto de crenças, leis, ritos que visam um poder que o homem considera supremo [...], com o qual pode entrar em relação pessoal, do qual obtém favores, aceitando crenças e na observância de leis e ritos”.⁸⁷

Sendo assim, observa-se que não há como se dissociar religião e educação, visto que os indivíduos, desde que nascem, na maioria dos casos, recebem influências de uma religião e, com o passar dos tempos, quando integrados à educação formal, devem ter a oportunidade de aprender a respeito da diversidade religiosa, bem como respeitá-la.

Mediante o exposto, o segundo capítulo apresenta a trajetória histórico-política do Ensino Religioso no Brasil, procurando especialmente abordar a respeito do componente curricular Ensino Religioso na escola pública a partir das Ciências das Religiões, tendo em vista o reconhecimento da disciplina na consolidação em seu caráter laico.

2.1 A trajetória histórico-política do Ensino Religioso

A trajetória do Ensino Religioso no Brasil iniciou-se com a colonização portuguesa e tem sido marcada por grande complexidade, porque envolve subjetivamente uma lógica entre secularização e laicidade na essência de diferentes contextos históricos e culturais.⁸⁸

O Império Português preocupou-se em expandir a fé cristã nas colônias conquistadas. Importante destacar que, no trabalho em catequizar os índios, no período colonial, os jesuítas pregavam a fé católica. Esse processo pode ser considerado, inclusive, como uma espécie de ensino religioso, de educação ou de formação religiosa nos moldes da doutrina católica.⁸⁹

A inquietação das autoridades da época era articular o ensino das letras e da matemática com o ensino da religião, auxiliada pelo regime de padroado. A educação era conduzida pela Igreja Católica, os padres eram os professores e os catequizadores, os decretos

⁸⁷ ARAUJO, Isa Maria Zimmermann de. *Religião e Subjetividade*. Revista *Ciências Humanas*. Universidade de Taubaté (UNITAU). BRASIL, v. 6, n. 1, 2013, p. 89.

⁸⁸ CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente*. Revista Brasileira de Educação, 27, set/dez 2004, p. 2-4.

⁸⁹ FIGUEIREDO, 2010, p. 37.

e leis punham a catequese em primeiro plano. Conforme afirma Junqueira: “O ensino da Religião era questão de cumprimento dos acordos estabelecidos entre a Igreja Católica e o Monarca de Portugal [...]. O caráter disciplinador de toda catequese concorre para a transmissão de uma cultura que visa à adesão ao catolicismo”.⁹⁰

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, e a Reforma Pombalina, o Estado assume a educação, e o Ensino Religioso continua com objetivo de catequisar índios, escravos e a classe do povo. O Estado, que não intervinha na gestão das escolas elementares e seculares, por iniciativa de Pombal, tomou para si a função educativa, em colaboração com a Igreja, aventurando-se a um largo plano de oficialização do ensino.⁹¹

No século XIX, o Brasil assume a condição de Império e a união entre Estado e Igreja é firmada na Constituição de 1824. Nesse contexto o Ensino Religioso na educação brasileira vai se afirmar e é definido que professores deveriam ensinar, além de ler e escrever, as operações aritméticas, as noções de geometria, a gramática, também os princípios de moral cristã e da fé católica.⁹²

Com a separação entre o Estado e Igreja, ocorreu a extinção do regime de Padroado, através do Decreto 119 A, de 7 de janeiro de 1890. Do ponto de vista histórico, o país, oficialmente católico pela Constituição Imperial, torna-se laico pela Carta Magna de 1891, com o reconhecimento da liberdade de religião e de expressão religiosa, vedando-se ao Estado o estabelecimento de cultos, sua subvenção ou formas de aliança.⁹³

Com a Proclamação da República, o novo regime saiu em defesa da escola laica, gratuita, pública e obrigatória, e a religião católica deixou de ser a religião oficial do Estado. Rui Barbosa propôs seguir a liberdade de opção religiosa da Constituição Norte Americana, sendo que a Constituição de 1891, promulgada em 24 de fevereiro daquele mesmo ano, estabeleceu em seu artigo 72, parágrafo 6º, apenas que: “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”.⁹⁴

Segundo Cury, a partir da Primeira República ocorreram confrontos entre Estado e Igreja Católica, pois o Ensino Religioso foi apontado como de caráter leigo na Constituição de 1891 e também na Reforma da Educação de 1911⁹⁵. De certa forma, essa situação refletia a relação entre Igreja Católica e Estado Brasileiro que sempre atuaram no decorrer da história

⁹⁰ JUNQUEIRA, Sergio. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 37.

⁹¹ FIGUEIREDO, 2010, p. 38.

⁹² CURY, 1993, p. 20-37.

⁹³ CURY, 1993, p. 22.

⁹⁴ CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1891.

⁹⁵ CURY, 1993, p. 22.

em um binômio de conflito e cooperação, no qual ambos buscavam a sustentação mútua de dominação ideológica.⁹⁶

Já em abril de 1931, por meio do Decreto Federal nº 19.941, tornou-se facultativa a oferta do Ensino Religioso nos estabelecimentos de ensino escolar, fato que resultou numa limitação da abordagem do Ensino Religioso enquanto um componente curricular oficial.⁹⁷

A constituição de 1934 admitia o Ensino Religioso nas escolas sendo, no entanto, opcional aos alunos, conforme expressava o Art. 153, que continha o seguinte teor:

O Ensino Religioso será de frequência facultativa, e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionalizantes e normais.⁹⁸

A Constituição de 1937, no Art. 133, praticamente não alterava a regulamentação do Ensino Religioso Escolar, na medida em que definia que:

O Ensino Religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos.⁹⁹

No entanto, apesar de o Estado desobrigar o ensino religioso, tornando-o opcional nas escolas na época, o fato é que, nas escolas públicas nas décadas de 1930 e 1940, ainda detinha grande importância estratégica, na medida em que servia aos interesses do Estado autoritário e da Igreja Católica, pois, segundo afirma Horta,

ao mesmo tempo em que servia de instrumento para a formação moral da juventude, tornava-se também um mecanismo de cooptação da Igreja Católica e uma arma poderosa na luta contra o liberalismo e o comunismo e no processo de inculcação dos valores que constituíam a base de justificação ideológica do pensamento político autoritário.¹⁰⁰

Na Constituição de 1946, o Ensino Religioso foi opcional para o aluno, ao estabelecer em seu Art. 168, Inciso V, que: “o Ensino Religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou

⁹⁶ CURY, 1993, p. 22.

⁹⁷ CURY, 1993, p. 23.

⁹⁸ CURY, 1993, p. 25.

⁹⁹ CURY, 1993, p. 25.

¹⁰⁰ HORTA, José Silvério Baía. O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994, p. 77.

responsável”.¹⁰¹ Percebe-se que se permitia ao aluno a escolha do ensino religioso conforme a confissão religiosa à qual pertencia, sendo que o que se via, porém, era o ensino católico predominantemente.

Na década de 1960, a educação brasileira foi regida pelas Leis Orgânicas. No entanto, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 4.024/61, trouxe o mesmo argumento da Constituição de 1946, sendo acrescentados dois parágrafos, conforme consta em seu Artigo 97, que trata do Ensino Religioso:¹⁰²

O Ensino Religioso constitui disciplina dos horários normais das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os cofres públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo representante legal ou responsável.

1º Parágrafo – A formação de classe para o Ensino Religioso independe do número de alunos.

2º Parágrafo – O registro de professores de Ensino Religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.¹⁰³

Segundo Figueiredo, ao analisar o texto da LDB de 1961 quanto ao Ensino Religioso, percebem-se três aspectos negativos na lei:

1) - A formação de classe por credo, corre o risco de deixar de lado alguns aspectos da ‘igualdade’, na diversidade, na pluralidade das crenças e dos costumes nas escolas oficiais, onde todos devem ter iguais direitos e oportunidades.

2) - O registro dos professores de Ensino Religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva. Novamente a escola, como mediadora de tal ensino, não dispõe de respaldo financeiro para o seu desempenho pedagógico.

3) - Com a afirmação: ‘será ministrado sem ônus para os cofres públicos’, o próprio Estado recusa as condições materiais necessárias à sua inclusão como elemento normal do currículo; em consequência, o desempenho pedagógico da escola tende a ser falho em vários aspectos.¹⁰⁴

No início do período da ditadura civil-militar (1964), atendendo a interesses políticos, foram realizadas diversas alterações na LDB de 1961, gerando intenso debate entre a sociedade civil, os militares e os tecnocratas. Mesmo assim, ficou disposto na Constituição de 1967, no artigo 168, § 3º, inciso IV, que: “O Ensino Religioso de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio”.¹⁰⁵

Já a nova LDBEN 5.692/71 produz uma reforma na estrutura do sistema escolar, onde o 1º grau se constituiu dos oito primeiros anos escolares, o 2º grau caracterizou-se de profissionalizante, e ambos os níveis tinham como matérias obrigatórias: Educação Física,

¹⁰¹ CURY, 1993, p. 26.

¹⁰² LDB, Lei nº 4.024/61.

¹⁰³ LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - Lei nº 4.024/61. [n.p.].

¹⁰⁴ FIGUEIREDO, 2010, p. 61.

¹⁰⁵ CONSTITUIÇÃO DE 1967. Constituição de 1967, no artigo 168 § 3º: IV. [n.p.].

Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Programa de Saúde e Ensino Religioso. Dessa forma, o Ensino Religioso foi regulamentado no Artigo 7º, da seguinte forma:

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos estabelecidos de 1º e 2º graus.

Parágrafo Único: O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplinas dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus.¹⁰⁶

Especialmente a partir dos anos 1980 em diante, a ditadura civil-militar começou a perder força, saindo do poder com eleições diretas, iniciando-se um novo período político com a redemocratização do país. Os novos ares da liberdade levaram grupos envolvidos diretamente com o Ensino Religioso a promoverem novas discussões. A Mobilização Nacional do Ensino Religioso teve como objetivo o desejo de que o “Ensino Religioso efetivamente pudesse ter uma estrutura para a escola laica, democrática e pública”.¹⁰⁷

A laicidade do Estado fica clara na Constituição Federal de 1988, quando trata da “dignidade da pessoa humana” no art. 1º, Inciso III, como fundamento da República e da promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” no art. 3º, Inciso IV, como objetivo da República.

Acrescenta, no Art. 5º, Inciso VI, a garantia da “liberdade de consciência e de crença” e do “livre exercício dos cultos religiosos”, além da “proteção aos locais de culto e a suas liturgias”. Os Incisos VII e VIII do mesmo artigo também fazem parte do conjunto de princípios e objetivos constitucionais que dão ampla liberdade e respeitando todas as opções de cultos e filosofias.¹⁰⁸

Dessa forma, o ensino religioso prevaleceu como “matrícula facultativa” desde a Constituição de 1934, perpassando pela Constituição de 1988 e pela versão original da LDB, lei n. 9394/96.¹⁰⁹

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, sancionada pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1996, trouxe em sua abordagem a desoneração do Ensino Religioso para o Estado e sua aplicação dependendo de acordo entre as diferentes vertentes religiosas, sendo estabelecido da seguinte forma:

¹⁰⁶ LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 5.692/71. [n.p.].

¹⁰⁷ REIS, Marcos Vinicius de; SARDINHA, Antonio Carlos; JUNQUEIRA, Sérgio (Org.). *Diversidade e o campo da educação – diálogos sobre (in) tolerância religiosa*. Macapá: UNIFAP, 2017. [s/p.].

¹⁰⁸ CURY, 2004, p. 27.

¹⁰⁹ CURY, 2004, p. 27.

O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou seus responsáveis, em caráter de: I – Confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno, ou de seu responsável ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas, ou II – Interconfessional, resultante de acordo entre diversas entidades religiosas que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.¹¹⁰

Essa situação de desoneração foi modificada com a proposta do Deputado Padre Roque Zimmermann que, juntamente com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (CONIC), o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER) e o MEC, elaboraram o Projeto de Lei n. 9.475/97, que altera o artigo 33 da LDB, sendo aprovado em 22 de julho de 1997.

Com a pressão exercida por autoridades religiosas, alterou-se o art. 33 da LDB por meio da referida Lei 9.475/97, reestabelecendo a oferta obrigatória da disciplina, porém, de matrícula facultativa e impondo o respeito à diversidade cultural religiosa no Brasil, considerando ainda que o Ensino Religioso é parte integrante da formação do cidadão.¹¹¹

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, que oferecia um Ensino Religioso confessional sem obrigação para o Estado, ganha um novo significado no contexto escolar quando ainda em 1997 o Presidente da República sanciona essa mudança de foco.¹¹²

Outros aspectos importantes a se ressaltar foram os seguintes: que mesmo com as mudanças na LDB quanto ao Ensino Religioso, a disciplina não foi admitida como integrante da totalização do mínimo de 800 horas obrigatórias para o Ensino Fundamental (EF), assim como o Conselho Nacional de Educação (CNE) se eximiu das questões da fixação de conteúdo, habilitação e admissão de professores, ficando a responsabilidade dessas incumbências para entidades civis e religiosas.

O caráter facultativo do Ensino Religioso caminha na direção de salvaguardar o princípio da laicidade. Este exercício de escolha, então, será um momento importante para a família e os alunos exercerem conscientemente a dimensão da liberdade como elemento constituinte da cidadania.¹¹³

Isso posto, verifica-se que ensino religioso sempre esteve envolvido nas discussões e temáticas políticas e religiosas, ora privilegiando a relação entre o Estado e a Igreja Católica,

¹¹⁰ LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - Lei nº 9.394/96. [n.p].

¹¹¹ CURY, 2004, p. 184.

¹¹² CURY, 2004, p. 184.

¹¹³ CURY, 2004, p. 30-37.

ora especialmente no período republicano no Brasil, propondo um Ensino Religioso que contemplasse todas as matrizes religiosas, numa perspectiva de um Estado laico. Todavia, nos parece oportuno apontar que, apesar de todas as questões acima apresentadas, o modelo ideal de ensino religioso escolar na escola pública deve se apresentar a partir da perspectiva das Ciências das Religiões. Queremos na próxima seção analisar essa perspectiva.

2.2 O componente curricular Ensino Religioso na escola pública a partir das Ciências das Religiões

Convém esclarecer sobre a relação existente entre a Ciência e Religião, partindo da premissa de que, apesar de possuírem aspectos antagônicos, também são correlatas. Desde os primórdios da humanidade, Ciência e Religião se relacionam. Por vezes, as crenças religiosas influenciaram o conhecimento científico e, ao mesmo tempo, este provocou mudanças, inclusive, em doutrinas religiosas. A ideia de uma divindade sempre esteve presente para a espécie humana e, de certa forma, influencia sua conduta sobre diversos aspectos da vida, principalmente em relação à sua visão sobre os fenômenos da natureza.¹¹⁴

Tanto a Ciência quanto a Religião podem ser entendidas como criações humanas, portanto, sujeitas a modificações e adaptações sociais, culturais e históricas. Em determinados momentos da antiguidade, os corpos celestes foram identificados pelo homem como as principais divindades. Ciência e Religião se entrelaçavam na busca de um entendimento dos fenômenos naturais, ou seja, a aproximação entre os dois campos de conhecimento era maior que o afastamento em suas interpretações.¹¹⁵

Assim, enquanto o conhecimento teológico tende a explicar assuntos que envolvam, por exemplo, a finalidade do homem na Terra, a existência, a eternidade e a relação do homem com Deus, o conhecimento científico busca explicar a natureza, suas causas e fenômenos mais imediatos. Entretanto, em relação a muitas temáticas, essas duas vertentes não seguiram caminhos isolados, pelo contrário, têm se cruzado ao longo dos séculos. Nesses cruzamentos, se por um lado ocorrem diálogos e consensos, por outro, surgem inflamadas discussões diante de pontos de vista divergentes e ideias conflitantes sobre os assuntos em voga.¹¹⁶

¹¹⁴ RICETO, Bernardo Valentim e Colombo, Pedro Donizete. Diálogos entre ciência e religião: a temática sob a ótica de futuros professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* [online]. V. 100, n. 254 p. 169-190, 2019, p. 172.

¹¹⁵ RICETO, 2019, p. 172.

¹¹⁶ RICETO, 2019, p. 169-190.

Como forma de reação e reafirmação de suas crenças, a Igreja Católica construiu um discurso sustentado pela dualidade bem/mal, onde o mundo moderno, representado por novas concepções de organização social, era tratado como nocivo e contrário a Deus, aos valores morais, à família e à autoridade.

De igual modo, esta dualidade foi utilizada no tocante às religiões que logravam ascensão popular, entre estas o Pentecostalismo e o Espiritismo. Portanto, a Igreja se apresentava como guardiã dos valores “vitais” para a ordem social, ao mesmo tempo em que era a única via de comunicação com Deus, tendo em vista as campanhas contra as religiões que emergiam, consideradas seitas.¹¹⁷

O objeto de estudo das Ciências das Religiões (CdR) é a religião. Não é a religiosidade ou as religiões, mas sim a religião, em seu sentido único, singular, genérico, suficientemente vago para que caiba nesse termo a religiosidade, a espiritualidade, os mitos, os rituais, a linguagem, as religiões, as pessoas de vida religiosa, a moral, a ética religiosa e o simbolismo religioso, enfim, tudo o que se refira ou que contenha a religião.¹¹⁸

Assim para Neville “uma categoria é vaga se ela permite em seu seio coisas que se contradizem; uma categoria é meramente geral se ela requer que as coisas em seu seio sejam mutuamente consistentes”.¹¹⁹

O pesquisador das religiões, Ênio Pinto assim descreve o seu entendimento sobre as Ciências das Religiões quando afirma que:

Assim, entendo que o termo religião nas ciências da religião é uma categoria suficientemente vaga, ou seja, abre espaço para a existência simultânea de diferentes coisas em suas fronteiras. Desse modo, o objeto de estudos das ciências da religião interessa e é pertinente às mais variadas ciências, de tal maneira que não me parece possível especificar-se que algum estudo acadêmico seja pertinente somente às ciências da religião. Qualquer estudo, todo estudo que se faça na área acadêmica das ciências da religião é também um estudo pertinente a outra área acadêmica. Nas ciências da religião não há lugar para um tipo de especificidade que encontramos em algumas outras áreas científicas, e esse é um diferencial extremamente positivo para esse campo de estudos, à medida que transforma as ciências da religião no lugar por excelência do diálogo.¹²⁰

José Roberto Silva entende que as Ciências das Religiões podem ser articuladas se pensarmos nos conceitos de territorialização e formação cultural, pois tais condições possuem íntima relação com a formação do sagrado e, ao se falar de território, deve-se partir

¹¹⁷ SILVA, Luis Gustavo Teixeira da. Religião e política no Brasil. *Latinoamérica*. Ciudad de México, n. 64, p. 223-256, jun. 2017, p. 223.

¹¹⁸ PINTO, Ênio Brito. As ciências da religião, a Psicologia da Religião e a Gestalt-terapia: em busca de diálogos. *Rev. Abordagem Gestalt*. V. 14, n. 1, p. 70-79, jun. Goiânia, 2008, p. 72.

¹¹⁹ NEVILLE, R. C. 2001, apud PINTO, 2008, p. 72.

¹²⁰ PINTO, 2008, p. 72.

do ponto de vista de que o local de convívio é uma materialização desse zelo ao lugar, o que lhe confere visibilidade. Dessa forma, conclui-se que

É pela existência de uma territorialidade que se cria um território. Assim, não existe território à margem da territorialidade. Convenciona-se dimensionar o território nas esferas cultural, econômica, social e natural, mas pensamos que não é uma ideia inteligente, visto que fragmentaríamos demais sua estrutura. [...] Nesse sentido, o aspecto cultural merece ser lembrado, como também, o aspecto social, uma vez que o território é produto de uma formulação simbólica e é o palco das relações sociais.¹²¹

As dimensões cultural e social resumiriam bem sua estrutura. Nesse sentido, o aspecto cultural merece ser lembrado, como também o aspecto social, uma vez que o território é produto de uma formulação simbólica e é o palco das relações sociais. Cabe, apenas diferenciar estes dois aspectos, uma vez que o social é político, econômico, objetivo e linear; enquanto o cultural é simbólico, ideológico e subjetivo.¹²²

É necessário, portanto, que o território seja percebido nessas duas esferas, pois ele materializa realidades sociais e culturais. Sendo assim o território não deve ser pensado ignorando sua dimensão social (política/jurídica) uma vez que ele pode ser definido como ‘uma determinada porção da superfície terrestre apropriada por um grupo humano [...]’. Dessa forma, o território é posto, como um espaço que alguém possui, é a posse que lhe dá identidade’ igualmente, sua dimensão cultural precisa ser admitida, uma vez que a territorialidade está estribada num discurso recheado de mitos, símbolos e heróis.¹²³

Todo estudo em Ciência das Religiões pode ser ocupado pelo território cultural ou social, mas pode ser também um estudo de outra área, de outro território, de maneira que, já afirmado anteriormente, não existe possibilidade de uma exclusividade contundente das Ciências das Religiões.

Isso por que essa área de conhecimento, a área da Ciência das Religiões poderia ser defendida tanto pela área da Pedagogia ou na Psicologia da Religião, ou seja, várias são as disciplinas que dialogam nas Ciências das Religiões.¹²⁴

Essa amplitude do território das Ciências das Religiões pode ser ilustrada, por exemplo, quando se percebe

desde o uso do mito do paraíso para o turismo, até a importância da folia de reis em uma pequena comunidade paulista; desde considerações sobre a música sacra até as diversas representações pictóricas de Nossa Senhora; desde a importância da religiosidade na cura de enfermos graves, até o burnout em sacerdotes católicos;

¹²¹ SILVA, José Roberto Limas da. *Lugar sagrado: espaço de construção de territorialidades*. Curso de Teologia Faculdades EST. São Leopoldo/RS, 2020, p. 5.

¹²² SILVA, 2020, p. 6.

¹²³ SILVA, 2020, p. 6.

¹²⁴ PINTO, 2008, p. 72.

[...]; desde as características da fé pentecostal, até a visão das realidades últimas no budismo, em meio a tantos outros possíveis exemplos.¹²⁵

Um dos aspectos das Ciências das Religiões que coaduna com as possibilidades de territorialização do termo diz respeito à questão dos Direitos Humanos. Nesse sentido, há valores religiosos que direcionam as visões de mundo e traduzem as exigências frente à ação social, resultando no Ensino Religioso enquanto ciência que vai de encontro aos direitos humanos, em conformidade às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH).¹²⁶

E na perspectiva do Ensino Religioso enquanto promotor dos direitos humanos, entendemos que ele se apresenta de forma clara e evidente na legislação brasileira. Nesse contexto, o Ensino Religioso encontra-se inserido, conforme descrito na LDB, no artigo 33:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural, religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.¹²⁷

O artigo 33 ressalta a importância do Estado laico que deve manter-se contrário às formas de proselitismo, visto a diversidade cultural e religiosa no Brasil, como forma de promoção dos direitos humanos, pois “é por meio da educação que se consegue prevenir a intolerância [...], assegurando assim o respeito pelos direitos e pelas liberdades dos outros”.¹²⁸

Ao considerar os Direitos Humanos, como prescrito nas referidas Diretrizes e na Constituição Federal de 1988, tem-se considerados “os direitos à vida, à família, à educação, ao trabalho, à liberdade, à religião, à orientação sexual, entre outros”.¹²⁹

Os direitos reafirmados na LDB asseguram, no seu artigo 2: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.¹³⁰

Essas Diretrizes têm como princípios um conjunto de ações, conforme se observa na figura 4, a seguir:

¹²⁵ PINTO, 2008, p. 73.

¹²⁶ DNEDH, 2013, [n.p.].

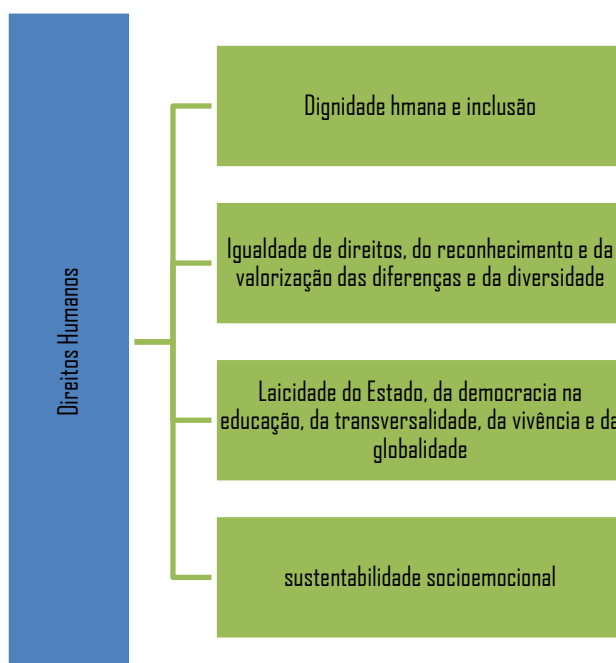
¹²⁷ BRASIL. LDB, 1996.

¹²⁸ HARTWIG, 2014, p. 25.

¹²⁹ HARTWIG, 2014, p. 18-19.

¹³⁰ BRASIL. LDB, 1996.

Figura 4: Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.¹³¹



Assim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada pela ONU (1948) trouxe o direito à educação e à liberdade religiosa, favorecendo a discussão sobre o Ensino Religioso nas escolas.¹³² A partir desse marco histórico, as discussões reverberaram para a consolidação do Ensino Religioso à luz das Ciências das Religiões, estando registrado na Constituição Federal e na LDB, conforme descrições anteriores.

Conforme declara Sérgio Junqueira, esse modelo de docência adotado à luz das Ciências das Religiões apresenta-se diferenciado:

Não é o ensino de uma religião e nem da catequese, mas sim uma evangelização ampla e rica de valores existenciais, da pessoa humana, que, por sua vez, é sujeito e agente inserida em uma comunidade de fé e dela participa. Portanto, deve ser respeitada em sua consciência e em sua liberdade. Desse modo, o objeto a ser trabalhado é a religiosidade desse ser humano, compreendida como a atitude dinâmica de abertura ao sentido radical da existência humana. A religião seria a maneira concreta de o homem viver sua religiosidade, o que normalmente aconteceria em uma comunidade, com todas as contingências históricas (mudanças, expressões culturais) [...]. O objetivo do ensino religioso escolar é proporcionar ao estudante experiências, informações e reflexões que o ajudem a cultivar uma atitude dinâmica de abertura ao sentido mais profundo de sua existência em comunidade [...], acreditando que esta disciplina ajudará a vivenciar práticas transformadoras [...]; dessa forma, ficam compreendidas as diversas expressões religiosas.¹³³

¹³¹ Construído pela autora. Cf. BRASIL. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: Coordenação Geral de Educação em DH. 2013. [n.p.].

¹³² FISCHMANN, Roseli. Ciência, tolerância e Estado laico. *O Cienc. Cult.*, v. 60, n. spe1, p. 42-50, jul. São Paulo, 2008, p. 43.

¹³³ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Educação e História do Ensino Religioso. *Pensar a Educação em Revista*. V. 1, n. 2, jul-set. Curitiba/Belo Horizonte, 2015, p. 6.

Convém destacar que a religiosidade dos indivíduos participantes do processo educacional está envolta de religiosidades enquanto “atitude dinâmica de abertura ao sentido radical da existência humana”.¹³⁴ Enquanto a religião consiste na consolidação de tal religiosidade, pois é o aspecto religioso que congrega as propriedades históricas, culturais e sociais de uma determinada comunidade social.¹³⁵

O processo de aproximação da religião com a ciência foi árduo. Contudo, é possível, agora, perceber que

A escolarização do ER, na condição de componente curricular, partiu da aula de religião para uma resposta à leitura religiosa da sociedade, ancorada na Ciência da Religião e nos novos pressupostos da educação brasileira, que consideram a pluralidade cultural em um país laico.¹³⁶

Essa ideia e discussão de compreender e materializar o Ensino Religioso a partir das Ciências das Religiões deu-se com a criação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), em 1995. O FONAPER colaborou com a alteração do artigo 33, da LDB (1997), consolidada anos depois, com a homologação da nova versão das Diretrizes do Ensino Fundamental, em 2010 (mais de uma década depois), “que considera esse componente curricular como uma área do conhecimento”.¹³⁷

Junqueira descreve inclusive que essa possibilidade do Ensino Religioso enquanto área do conhecimento propiciou novos estudos, visto que

A nova configuração do Ensino Religioso, com perspectiva pedagógica e como área de conhecimento, possibilitou a ampliação das pesquisas junto aos programas de pós-graduação, com a elaboração de dissertações e teses, além de dar início a um período de divulgação do conhecimento advindo dessas produções acadêmicas, por meio da publicação de artigos em periódicos científicos.¹³⁸

Essa nova configuração também resultou na presença do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir de 2018, reafirmado como área de conhecimento, usufruindo da mesma importância que as demais áreas do sistema educacional brasileiro.¹³⁹

Ao considerarmos as normativas do Ensino Religioso em conformidade com as competências gerais estabelecidas no âmbito da BNCC, esse componente curricular deve atender a quatro objetivos, demonstrados na Figura 5:

¹³⁴ JUNQUEIRA, 2015, p. 6.

¹³⁵ JUNQUEIRA, 2015, p. 6.

¹³⁶ JUNQUEIRA, 2015, p. 12.

¹³⁷ JUNQUEIRA, 2015, p. 12.

¹³⁸ JUNQUEIRA, 2015, p. 13.

¹³⁹ BRASIL, 2017, [n.p].

Figura 5: Objetivos do Ensino Religioso na BNCC¹⁴⁰

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

Desta maneira, o espaço de aprendizagem assume papel de promotor de diálogo, da troca permanente e de acolhida das identidades culturais e religiosas, sob uma perspectiva da cultura da paz e da inclusão. Esses elementos constituem o objeto de formação, fomentando a convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade.

Assim, é necessário problematizar representações sociais ligadas ao preconceito e à intolerância, buscando, através da interculturalidade, promover com ética o fortalecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores das diversas culturas, tradições religiosas e filosofias de vida. “O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades”.¹⁴¹

Tais atitudes podem incluir a ciência dos aspectos estruturantes das tradições e movimentos religiosos, bem como compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios. Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção.¹⁴²

Essa abordagem significa privilegiar o conhecimento das diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida. No Ensino Fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas.¹⁴³

¹⁴⁰ BRASIL, 2018, [n.p].

¹⁴¹ SILVA, 2018, p. 61.

¹⁴² SILVA, 2018, p. 61.

¹⁴³ SILVA, 2018, p. 61.

2.3 O componente curricular Ensino Religioso na escola pública a partir das Ciências das Religiões: o exemplo das diretrizes no Estado do Espírito Santo

As diretrizes que consolidam a inserção do Ensino Religioso na escola pública, no Estado do Espírito Santo, privilegiam pressupostos que aprofundam a articulação entre competências básicas e gerais da Educação Básica, devendo garantir ao discente a abrangência das seguintes competências básicas expostas no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Competências específicas do Ensino Religioso¹⁴⁴

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1	Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2	Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1	Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2	Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3	Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4	Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5	Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6	Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

Do mesmo modo, o componente curricular deve abordar de forma transversal os seguintes temas integradores como forma de realizar a interlocução entre as disciplinas e o objetivo de toda a grade curricular, conforme se observa no quadro 2, abaixo:

Quadro 2: Temas integradores do currículo estadual¹⁴⁵

TI ¹⁴⁶ 1 Direito da Criança e do Adolescente	(Continua) TI 11 Educação Financeira e Fiscal
TI 2 Educação para o Trânsito	TI 12 Trabalho, Ciência e Tecnologia
TI 3 Educação Ambiental	TI 13 Diversidade Cultural, Religiosa e Étnica
TI 4 Educação Alimentar e Nutricional	TI 14 Trabalho e Relações de Poder
TI 5 Processo de Envelhecimento e Valorização do Idoso	TI 15 Ética e Cidadania

¹⁴⁴ Construído pela autora. Cf. SEDU – Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, 2019. [n.p].

¹⁴⁵ Construído pela autora. Cf. SEDU, 2019. [n.p.].

¹⁴⁶ TI – Tema Integrador.

TI 6 Educação em Direitos Humanos	TI 16 Gênero, Sexualidade, Poder e Sociedade
TI 7 Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena	(Continuação) TI 17 Povos e Comunidades Tradicionais
TI 8 Saúde	TI 18 Educação Patrimonial
TI 9 Vida Familiar e Social	TI 19 Diálogo intercultural e inter-religioso
TI 10 Educação para o Consumo Consciente	---

Observa-se que os Temas Integradores favorecem o desenvolvimento do Ensino Religioso, ao considerá-los sob a perspectiva das Ciências das Religiões, a partir da proposta pedagógica que se desenvolve nas salas de aulas. Assim, Junqueira conclui:

Portanto, a escolarização do ER, na condição de componente curricular, partiu da aula de religião para uma resposta à leitura religiosa da sociedade, ancorada na Ciência da Religião e nos novos pressupostos da educação brasileira, que consideram a pluralidade cultural em um país laico. A importância do conhecimento em diálogo tem sido discutida nas diferentes produções científicas produzidas em todo o país.¹⁴⁷

O contexto escolar promove condições para que o Ensino Religioso possa estar envolvido com todos os Temas Integradores, com associação mais direta com uns do que outros, tais como os que envolvem a temática étnica, religiosa e social, por exemplo, do que com outros. Inclusive, nos Documentos Complementares da Secretaria Estadual de Educação do ES (SEDU), consta um Caderno referente aos Temas Integradores que ressaltam que estes “devem permitir articulação entre as áreas de conhecimento e os componentes curriculares”¹⁴⁸, e traz uma explicação específica, conforme a Figura 6, a seguir:

Figura 6: Quadro explicativo dos Temas Integradores¹⁴⁹

(Continua)

¹⁴⁷ JUNQUEIRA, 2015, p. 12.

¹⁴⁸ SEDU, 2019. [n.p.].

¹⁴⁹ SEDU, 2019. [n.p.].

<p>TI01 Importante ressignificar este documento para mostrar a importância do direito das crianças e dos adolescentes.</p>	<p>TI06 Os Direitos Humanos dialogam muito bem com a com o ECA. O direito de cada um deve ser garantido, mas sem ferir o direito dos outros.</p>
<p>TI02 Educação no trânsito não compreende apenas ensinar regras de circulação, mas, também, formar cidadãos participativos, responsáveis, autônomos e envolvidos com a preservação da vida.</p>	<p>TI07 Há necessidade de ampliar o conhecimento dos estudantes para que eles entendam e aceitem a diversidade de povos e etnias que formam o povo brasileiro.</p>
<p>TI03 Promover o desenvolvimento socioambiental que garanta a qualidade de vida das gerações futuras e criar novas mentalidades em relação ao uso de recursos oferecidos pela natureza.</p>	<p>TI08 Essa competência está para além de cuidar da higiene . Refere-se também a questões humanas, envolvendo a saúde física , mental e social .</p>

(Continuação)

<p>TI04 Esse é um tema importante quando falamos do desenvolvimento físico do aluno. Devemos pensar no que ingerimos e de que forma isso nos beneficia ou nos afeta.</p>	<p>TI09 As gerações devem ser educadas para compreender o papel da família e da comunidade. Comunicar e buscar a convivência pacífica é fundamental para a criação de um ambiente harmonioso.</p>
<p>TI05 Muito importante trabalhar a empatia e cooperação quando juntamos crianças, adolescentes e idosos . Importante falar da convivência entre pessoas que têm ritmos e valores diferentes.</p>	<p>TI10 Importante destacar a questão ambiental, alimentar e econômica. Também deve ser feita uma avaliação do sistema socioeconômico mundial que influencia o consumo.</p>

Além disso, dando continuidade aos temas integradores, percebe-se os seguintes itens a serem observados, conforme apresenta a figura 7:

Figura 7: Quadro explicativo dos Temas Integradores¹⁵⁰

<p>T111 –Equilibrar a vida sob a perspectiva financeira. Avaliar o sistema socioeconômico mundial que influencia o consumo, considerando os motivos dos desequilíbrios financeiros. Pode ser desenvolvido simulações de gastos.</p>	<p>T115 Destacar que o exercício da cidadania depende da participação social. Ética e cidadania são relacionados com a convivência entre os sujeitos.</p>
<p>T112 - Formar de sujeitos autônomos, protagonistas, produtivos, propositivos e transformadores para o século XXI. Importante usar a tecnologia com ética e significado nas relações pessoais, profissionais, políticas, econômicas. Desenvolver a noção de trabalho como sendo relevante para a dimensão humana e social.</p>	<p>T116 Entender e problematizar o conceito de gênero e sexualidade, na perspectiva dos diversos contextos sociais e históricos.</p>
<p>T113 Possibilitar aos estudantes conhecer e entender os diversos modos de vidas que estão presente em nossa sociedade. Respeitar as diferentes representações culturais (escrita, fala, modo de vestir, músicas, danças, economia entre outros). Compreender a identidade nacional por meio das diferentes manifestações culturais presentes na composição social do país.</p>	<p>T117 Ter conhecimento que os povos tradicionais referem-se aos grupos culturalmente diferenciados. Por meio desse tema os alunos podem compreender que esses povos têm forma própria de organização social, cultural e econômica .</p>
<p>T114 Possibilitar aos estudantes compreender que no mundo do trabalho existem relações de poder. Os estudantes devem estar preparados para lidar com conflitos no mundo do trabalho.</p>	<p>T118 Colaborar no reconhecimento, valorização e preservação por parte da sociedade atual de patrimônios materiais e imateriais.</p>
	<p>T119 Corresponde ao respeito e crescimento mútuo, nas relações baseadas em igualdade entre diferentes culturas, etnias e religiões.</p>

Faculdade Unida de Vitória

Tem-se nas explicações do Caderno (material complementar) que os Temas Integradores consistem nas temáticas que afetam a vida humana, que devem envolver a comunidade escolar, que podem ser vivenciados em todas as etapas e modalidades, além de atribuir sentido e intencionalidade à prática educativa.¹⁵¹

É oportuno salientar que a relação entre religião e educação precisa ser fortalecida, do ponto de vista histórico e político, que consideram o percurso da formação cultural do fenômeno religioso brasileiro, e também da compreensão a respeito do caráter laico que a instituição pública precisa garantir, respectivamente.

O Ensino Religioso permeia, conforme afirma Maria da Graça Setton “a esfera dos valores religiosos e a da vida privada”,¹⁵² com ressalvas à questão de que “a religião continua influenciando as práticas de cultura do brasileiro”,¹⁵³ que refletem no contexto escolar.

¹⁵⁰ SEDU, 2019. [n.p.].

¹⁵¹ SEDU, 2019. [n.p.].

¹⁵² SETTON, Maria da Graça J.; VALENTE, Gabriela. Religião e educação no Brasil: uma leitura em periódicos (2003-2013). *Cadernos de Pesquisa*. V.46, n.160, p. 410-440. abr./jun. 2016, p. 430.

¹⁵³ SETTON, Maria da Graça J. *Socialização e cultura: ensaios teóricos*. São Paulo: Annablume, 2012.

Porém, é preciso garantir que a escola pública – laica e democrática – seja capaz de formar cidadãos tolerantes e que saibam viver com a diversidade.

No Estado do Espírito Santo, a formação do currículo escolar do Ensino Religioso seguiu, como em outros Estados, as Diretrizes Nacionais e os Fóruns de discussão. Contudo, mesmo com esse movimento, houve uma tentativa de retorno ao modelo confessional no ano de 2002, por parte de instâncias políticas as quais não estavam envolvidas nos processos de consolidação do Ensino Religioso inter-religioso. Mas, para que esse tipo de prática confessional não se legitimasse nas escolas, o Conselho Religioso do Estado do Espírito Santo (CONERES) iniciou um processo para que fosse ratificado legalmente o Ensino Religioso não confessional.¹⁵⁴ Desse modo, no ano de 2006, o Estado apresentou dois Decretos:

O Decreto de número 1735-R dispõe sobre o reconhecimento e o credenciamento do Conselho de Ensino Religioso do Estado do Espírito Santo (CONERES) como entidade civil representativa para o Ensino Religioso no Estado do Espírito Santo, que atuará nos processos de credenciamento dos professores e na elaboração de propostas curriculares.

Por sua vez, o Decreto n. 1736-R dispõe sobre a oficialização do Ensino Religioso como disciplina obrigatória para o Ensino Fundamental das escolas estaduais do Espírito Santo, com ênfase no “conhecimento e comportamento humanos” visando “subsidiar o aluno na compreensão do fenômeno ético-religioso, presente nas diversas culturas e sistematizado por todas as tradições religiosas”.¹⁵⁵

A intenção, naquele momento, era que o Ensino Religioso trabalhasse também as questões éticas que envolvem as tradições religiosas, assim como os valores éticos-morais que as mesmas propagam. Por essa razão, especificou-se o fenômeno ético religioso no Decreto. Este dispositivo exige que, para ser docente em Ensino Religioso, é necessária uma formação específica em nível de graduação.

Em 2009, a Resolução no. 1.900 do Conselho Estadual de Educação/ES dispõe sobre os Princípios Norteadores da disciplina:

Art. 5º A Secretaria de Estado da Educação, com a assessoria do Conselho Religioso do Estado do Espírito Santo – CONERES - entidade civil reconhecida e credenciada como representativa do Ensino Religioso no Estado do Espírito Santo, através do Decreto nº 1.735-R, publicado no Diário Oficial em 26/11/2009 2 de 26-

¹⁵⁴ RESOLUÇÃO CEE/ES n.º 1.900/2009, [n.p.].

¹⁵⁵ ESPÍRITO SANTO, 2006b, [n.p.].

09-06, elaborará os Princípios Norteadores da disciplina Ensino Religioso para as escolas públicas, com indicação de conteúdos programáticos da disciplina.¹⁵⁶

Nesse processo de reconhecimento e de organização curricular, tem-se a Resolução no. 5, de 28 de dezembro de 2018, que dispõe sobre as Ciências das Religiões como fundamento do Ensino Religioso, conforme a citação:

Art. 3º O curso de licenciatura em Ciências da Religião deverá propiciar: I - Sólida formação teórico, metodológica e pedagógica no campo das Ciências da Religião e da Educação, promovendo a compreensão crítica e interativa do contexto, a estrutura e a diversidade dos fenômenos religiosos e o desenvolvimento de competências e habilidades adequadas ao exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica.¹⁵⁷

Dessa forma, é preciso considerar que a trajetória política pondera que o Ensino Religioso na escola pública a partir das Ciências da Religião é o componente curricular que consegue trabalhar a diversidade enquanto constituição de um currículo que supera a intolerância e auxilia na (re) construção de uma consciência de respeito.



¹⁵⁶ ESPÍRITO SANTO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO RESOLUÇÃO CEE/ES n. 1.900/2009. Diário Oficial de 26/11/2009, p. 1.

¹⁵⁷ BRASIL. Resolução n. 5, de 28 de dezembro de 2018. Diário Oficial da União. Edição: 250, Seção: 1, Publicado em: 31/12/2018. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. 2018. [online]. [n.p.].

3 DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR: OFERTAR A DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO

Neste terceiro capítulo, propomos analisar a possibilidade da disciplina Ensino Religioso servir como instrumento de valorização dos direitos humanos e do respeito às diferenças. Por certo, também pretende-se compreender como a gestão escolar pode colaborar com esse intuito.

Sobre a valorização do ser humano e do respeito às diferenças, José Luis Sanfellice e Sônia Aparecida Siquelli entendem que: “embora não seja responsabilidade privativa da escola dar conta da desconstrução dos preconceitos e da afirmação do reconhecimento, há um quinhão importante que lhe cabe nesta direção em colaboração com outros institutos públicos”.¹⁵⁸

Da mesma forma, ainda acrescentam Sanfellice e Siquelli que:

Pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. [...]. Neste ponto as pessoas são frequentemente vítimas de uma obnubilação. Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégio de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven? [...]. Ora, o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos.¹⁵⁹

Sob este prisma, as práticas democráticas de gestão vão bem além de empreender uma busca por algo estranho às percepções cotidianas de uma sociedade como a brasileira, mas sim de encontro das realidades sociais que se apresentam no país, principalmente na escola.

3.1 Ofertar a disciplina Ensino Religioso: uma tarefa da gestão escolar

Enquanto prática democrática dentro dos espaços da educação pública, acredita-se que o Conselho Escolar pode se constituir como a principal materialização do processo de gestão participativa. No entanto, tais experiências ainda representam desafios tanto quanto a configuração da presença do diretor, quanto de uma efetiva materialização das ações de gestão.

¹⁵⁸ SANFELLICE, José Luís; SIQUELLI, Sônia Aparecida. (Org.). Desafios à democratização da educação no Brasil contemporâneo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016, p. 09.

¹⁵⁹ SANFELLICE; SIQUELLI, 2016, p. 10.

Os Conselhos Escolares ainda carregam marcas históricas da administração da “coisa pública” no país, caracterizadas pelo autoritarismo, mesmo em um contexto que favorecia a implantação desses órgãos no município. Nota-se, neste ponto, que a compreensão dos Conselhos como meros auxiliares da direção permanece, haja vista que, a partir das experiências nas escolas, o fato era notório no cotidiano. Assim, mesmo as ações consideradas positivas (como os encontros com funcionários/as e estudantes) só foram possíveis de acontecer quando a iniciativa partiu da equipe gestora.¹⁶⁰

Conforme afirma Bueno, em suas experiências, foi possível observar, ainda, que o/a diretor/a privilegiava, constantemente, a parceria com outra figura de destaque na hierarquia do sistema escolar: o/a professor/a. Enquanto os professores contavam com espaços semanais de formação, a ausência de momentos formais de capacitação para outros segmentos da escola (como os funcionários) tornava ainda mais assimétrica a participação nos processos decisórios da escola.¹⁶¹

Euzébio Filho, por sua vez, afirma: “Em que pese a tentativa em uma escola de criar, informalmente, esse espaço para os funcionários, a centralização do poder não foi, e nem é alterada, mesmo porque as reivindicações do referido segmento não foram, ou não são aceitas pelos professores”.¹⁶²

A compreensão do concurso público como critério para a escolha dos dirigentes escolares pressupõe que a direção escolar é um cargo técnico, cujo ocupante o desempenhará permanentemente. Trata-se de reconhecer o diretor como um burocrata, o que, por si só, esvazia a face política da função dirigente, especialmente porque a capacidade de liderança não parece ser um elemento passível de ser avaliado por concurso de provas e títulos.¹⁶³

Convém, pois, destacar que o papel do/a diretor/a como mediador na escola ultrapassa a forma democrática (ou não) de escolha, para que possa desempenhar com positividade e descobrir possibilidades de resolução para o(s) conflito(s), principalmente aqueles referentes a intolerância.

Já que a escola é considerada como espaço social adequado para a formação científica e cultural dos sujeitos, esta precisaria estar preparada para a diversidade, para que os

¹⁶⁰ EUZÉBIOS FILHO, Antonio. Conselhos Escolares para que?: Análise de uma experiência com gestão escolar democrática. *Rev. Psicol. IMED*, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 139-152, jun. 2019. [Online]. P. 148.

¹⁶¹ BUENO, C. A. F. P. A participação dos funcionários nas decisões pedagógicas da escola: possibilidades e desafios em uma escola de Ensino Fundamental. Dissertação de mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo. 2016. [n.p.].

¹⁶² EUZÉBIOS FILHO, 2019, p. 148.

¹⁶³ SOUZA, Ângelo Ricardo de. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira a Agências Financiadoras: Capes (Obeduc) e CNPq. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* [online]. 2019, v. 27, n. 103. p. 275.

questionamentos e as discussões pudessem romper com as violências, uma vez que estariam no contexto de respeito à diversidade e ao pluralismo inclusive religioso dos alunos.¹⁶⁴

Dessa forma o cotidiano da escola funcionaria como uma engrenagem, a fim de propiciar o respeito a diversidade, também religiosa. Observemos a imagem a seguir – Figura 8 -, como exemplo do acima citado:

Figura 8: Funcionamento da escola.¹⁶⁵



Portanto, tem-se o fato de que se a diversidade é típica do ser humano. É, pois, natural que a escola seja o lugar da pluralidade, porém, é preciso que a escola, enquanto espaço de aprendizagem, seja eficiente para ensinar sobre o processo de convivência com o outro, para que a diversidade seja reflexo do respeito e da tolerância nesse espaço plural.

Mas, é importante frisar que, conforme Gonçalves, “o caminho para uma escola plural e respeitosa, em relação as diferenças, passa pelo processo de organização da gestão escolar, tendo o diretor como seu principal mediador entre os demais atores da escola”.¹⁶⁶

Jorge Carvalho Gonçalves evidencia, em seus estudos, a diferença existente “[...] entre falar e vivenciar”, ou seja, entre a teoria e a prática, referindo-se ao fato de que “apesar da diversidade e do pluralismo estarem como pauta permanente dentro das escolas e serem assuntos em todas as áreas da sociedade, existe uma diferença na prática escolar [...]”.¹⁶⁷

Gonçalves corrobora, com essa afirmativa, a evidência e a importância do papel da gestão escolar no processo de mediação na relação das diferenças, também religiosas, ao considerar que a concepção fragmentada, independente e, de certa maneira, tradicional que a comunidade escolar possui do ensino, numa busca por responsáveis pelos problemas,

¹⁶⁴ GONÇALVES, Jorge Carvalho. A gestão escolar frente ao desafio em ofertar o componente curricular Ensino Religioso na escola pública. Vitória: UNIDA, Faculdade de Vitória, 2018, p. 95.

¹⁶⁵ Fonte: Construído pela autora, Cf. GONÇALVES, 2018, p. 95.

¹⁶⁶ GONÇALVES, 2018, p. 95.

¹⁶⁷ GONÇALVES, 2018, p. 95.

transferindo-os, quando na verdade todos são copartícipes nesse processo. Ou seja, nas palavras do autor,

o professor não ensina porque os alunos não querem aprender, o diretor da escola sente seu trabalho ineficaz porque os professores não participam e não colaboram como equipe, e o secretário escolar não faz sua função com qualidade devido à ausência de apoio da direção'.¹⁶⁸

Destaca-se nesse trecho que o fato é recorrente nos contextos escolares de forma geral, o que, por sua vez, demanda uma mudança de postura por parte dos atores da escola, tornando-se pluralista, democrática, e “[...] com uma visão crítica de mundo que implica situar-se nele como ator, de que decorre o reconhecimento de que cada um faz parte da organização e do sistema de ensino como um todo”.¹⁶⁹

Para além desse aspecto, alcança os objetivos da educação e do ensino que permeiam as atribuições do diretor enquanto representante da gestão, que atua para assegurar o caráter social e pedagógico da escola - o que inclui a oferta do Ensino Religioso -, local onde acontece toda a articulação dos elementos do processo organizacional, conforme salienta Libâneo¹⁷⁰.

Ao representar as funções do/a diretor/a escolar, simbolizados na Figura 9, Libâneo contribui com a afirmação de que o/a diretor/a é o principal membro da comunidade na garantia do cumprimento das ações e práticas curriculares para todos e de todos, onde a mediação dos saberes respeite a pluralidade religiosa, étnica, racial e cultural existente, com respeito a laicidade da escola pública.

¹⁶⁸ LUCK, Heloísa. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 80.

¹⁶⁹ LUCK, 2012, p. 80.

¹⁷⁰ LIBÂNEO, 2015, p. 177.

Figura 9: Funções do/a diretor/a escolar.¹⁷¹

O autor Victor Henrique Paro ressalta a necessidade de que a gestão tenha o aspecto não apenas institucional, mas também humanístico. É notável que, em pleno século XXI, os moldes tradicionais escolares já não são tão aceitos pelo público atendido pelas escolas. Por isso, parece urgente uma transformação mais efetiva no modo de se conduzir a administração escolar, pois ainda hoje percebe-se os reflexos dos métodos tradicionais. Não esquecendo de citar que o meio social de hoje é totalmente diferente do passado e muda constante e aceleradamente.

Para a reversão desse quadro, é preciso uma nova ética que desautorize a atual configuração autoritária da escola. [...] o homem deve conduzir-se de forma dialógica com os demais homens, seus semelhantes, que, como ele, devem ter mantida sua condição de sujeito que, ao transcender a necessidade natural, constrói, pelo trabalho, sua própria liberdade.¹⁷²

Vê-se que a sociedade atual requer não práticas autoritárias e burocráticas como antes concebidas, mas sim uma forma participativa de se fazer a gestão escolar. É fato que a escola já não consegue atuar sozinha em seu fazer pedagógico e administrativo. Ela precisa estar em contato direto com a realidade que a direciona, deixar-se permeiar pelo meio social onde ela se encontra, pois, do contrário, a instituição escolar estará isolada de tudo que pode vir a influenciar diretamente suas ações. E mais, estar alheia a todos esses possíveis fatores só estará prejudicando o processo educativo e de construção da cidadania.¹⁷³

Sabe-se que uma escola adequada é aquela que mantém suas portas abertas a todos e desempenha suas funções de forma democrática e com o auxílio da família, da comunidade e daqueles que se supõem serem os mais interessados na educação. Pode parecer impossível chegar a essa realidade, tendo em vista o cenário educacional brasileiro, porém não é. Claro que chegar a ter uma escola que reúne

¹⁷¹ FONTE: Construído pela autora. Cf. LIBÂNEO, 2015, p. 177.

¹⁷² PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 80.

¹⁷³ PARO, 2000, p. 80.

as características de um ambiente escolar democrático é uma tarefa árdua e contínua que deve ser a principal incumbência da gestão, se esta se fizer também democrática, mas não impossível.¹⁷⁴

Atualmente, a possibilidade de se construir uma escola democrática, onde haja a integração com a comunidade, é bem mais ampla, pois há vários meios para se chegar a essa realidade, como aponta Libâneo:

Alguns princípios da organização do trabalho pedagógico e da gestão escolar ancorados numa perspectiva democrática são sustentados a partir: da autonomia das escolas e da comunidade educativa, envolvimento da comunidade escolar no processo escolar, formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar, avaliações compartilhadas e relações assentadas na busca de objetivos comuns.¹⁷⁵

Os conselhos escolares e outros procedimentos mais participativos na gestão escolar, como a elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP), articulam-se, de um lado, à crescente complexidade dos problemas educacionais e escolares que exige a constituição de formas mais qualificadas de gestão escolar e, de outro, aos reclames por mais democracia.¹⁷⁶

Não se pode negar que a direção pedagógica, na forma como a escola se estrutura concretamente, exerça uma função de poder e de influência nos meandros da comunidade escolar. Porém, quando outros segmentos não estão suficientemente organizados para fortalecer demandas gerais, ou mesmo quando não colocam mais que a pauta corporativista imediata (como é o caso dos professores, de forma geral, nas escolas vivenciadas), a tendência é que esta figura de autoridade, pelo cargo que exerce e pelas responsabilidades legais que assume, centralize algumas decisões. Essa centralização de responsabilidades, muitas vezes, não revela necessariamente uma concepção individual antidemocrática do gestor, que também é submetido ao autoritarismo da política educacional, como afirmam Santos e Sales.¹⁷⁷

Em relação ao sentido de liderança, situamos a necessidade da presença do/a líder como mediador/a do processo de gestão, seja da escola ou do ensino. Este/a líder-professor/a, líder-gestor/a atua com autoridade e autonomia junto à comunidade escolar, a partir de uma relação dinâmica e horizontal, entre todas as representações

¹⁷⁴ PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2016, p. 150.

¹⁷⁵ LIBÂNEO, 2015, p. 7.

¹⁷⁶ TEIXEIRA, A. Que é administração escolar? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 36, n. 84, p. 84-9, 1961. p. 84. In: SOUZA, Ângelo Ricardo de. *As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. Ensaio: aval. pol. públ. educ.* 27 (103), p. 271-290, abr.-jun. 2019, p. 277.

¹⁷⁷ PARO, 2016, p. 150.

da instituição; circulando e atuando em todos os espaços da escola, em vista da natureza educativa do seu trabalho.¹⁷⁸

Ou seja, conforme Santos e Sales, o/a gestor/a democrático/a se contrapõe ao/à “gestor/a de gabinete”, àquele/a que fica exclusivamente delegando, despachando e definindo atribuições entre quatro paredes.

Mesmo com um perfil democrático e progressista que referenda a proposta da gestão escolar e da gestão do ensino, neste texto, não defendemos a ausência de regras, de normas e de um ritual escolar, mas acreditamos que eles devem ser construídos pela própria comunidade, que sejam instituídos por ela, a partir das necessidades próprias, em articulação com a gestão dos sistemas de ensino, tendo em vista a finalidade pedagógica.¹⁷⁹

A tarefa da gestão escolar permeia, além dos aspectos burocráticos e administrativos, os aspectos pedagógicos e culturais que orbitam o universo escolar. Nesse processo, a oferta do Ensino Religioso associa o reconhecimento da sua importância frente à educação que é ou que precisa ser pluralista e democrática, cumprindo o seu papel social e pedagógico junto à comunidade escolar.

3.2 Ofertar a disciplina Ensino Religioso de caráter laico: uma tarefa de gestão escolar

Nesse percurso referente à oferta do Ensino Religioso de caráter laico, o que nem sempre é possível, tem-se um aspecto que o justifique: o fato de que, em muitos casos, os atores envolvidos no processo educacional e político são os responsáveis por práticas proselitistas. O que se precisa é induzir a gestão escolar ao papel de mediar e assegurar que o assunto seja de ordem pedagógica, e não política ou catequista, evitando discussões que em nada favorecem ao processo de formação sobre a diversidade e pluralismo existente.

A responsabilidade da gestão escolar perpassa pelo direito do estudante ante a legislação e entre os segmentos, de forma a manter o diálogo democrático, no qual o Ensino Religioso seja uma proposta de estudo de análise crítica e formativa, e a escola seja laica e uma instituição de prevenção de comportamentos discriminatórios, racistas ou de intolerância.¹⁸⁰

¹⁷⁸ SANTOS, Maria do Carmo Gonçalves; SALES, Mônica Patrícia da Silva. Gestão democrática da escola e gestão de ensino: a contribuição docente à construção da autonomia na escola. Revista Ensaio. Belo Horizonte, v. 14, n. 2, 2012, p. 177.

¹⁷⁹ SANTOS; SALES, 2012, p. 177.

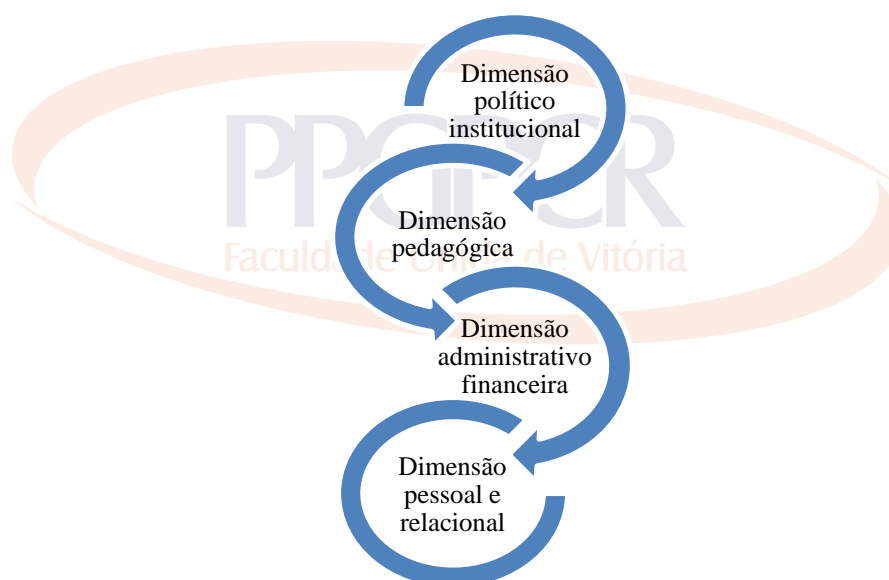
¹⁸⁰ GONÇALVES, 2018, p. 97.

Entretanto, para a consolidação dessa função pedagógica, a gestão escolar precisa compreender e empreender esforços para que a organização, os recursos e o gerenciamento de pessoas sejam desenvolvidos a fim de promover possibilidades de serem alcançados, tendo em vista que o/a estudante sempre estará no centro de todas as ações, o que consequentemente, faz com que a gestão esteja comprometida em:

Identificar, adquirir, mobilizar, coordenar e utilizar recursos sociais, materiais e culturais que estruturam condições favoráveis para o desenvolvimento integral do estudante na escola, dando igual atenção às dimensões pedagógica e administrativa de cada instituição, sempre sob uma perspectiva democrática.¹⁸¹

Nesse sentido, a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar destaca quatro dimensões diretivas,¹⁸² apresentadas conforme a Figura 10, a seguir:

Figura 10: Dimensões das Competências do Diretor Escolar¹⁸³



A dimensão político institucional envolve os aspectos relacionados a liderança da gestão escolar, promovendo o engajamento da comunidade, sempre atuando sob uma ótica democrática e assumindo plena responsabilidade pela escola, bem como desenvolve um olhar sistêmico e estratégico para o cotidiano, de modo que a instituição cumpra sua função social.

¹⁸¹ OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO. Gestão em Educação: conceitos, práticas e metodologias. Um compilado especial de conteúdo para a construção de uma Gestão focada no avanço contínuo e na garantia do direito de aprender. [s.d.]. p. 3. [online].

¹⁸² BRASIL, 2021, p. 3.

¹⁸³ FONTE: Construído pela autora. Cf. BRASIL, 2021, p. 4-6.

A dimensão pedagógica, por sua vez, está relacionada ao compromisso com o ensino e a aprendizagem. E mais, inclui conduzir o planejamento pedagógico, garantir apoio e formação a educadores e coordenar a gestão curricular e os métodos de avaliação, além de promover um ambiente escolar que propicie o desenvolvimento educacional, que seja acolhedor e ajude a formar estudantes com comportamentos responsáveis e solidários.

Outra dimensão é a administrativa e financeira, que se relaciona às questões legais e administrativas da instituição. Essa dimensão envolve o trabalho com as documentações oficiais, o zelo pelo patrimônio, a coordenação das equipes de trabalho, e a gestão dos recursos financeiros da escola.

Por fim, a dimensão pessoal e relacional está ligada especificamente ao relacionamento entre os membros da comunidade escolar, promovendo respeito e confiança por meio de comportamentos éticos, atitudes democráticas e o comprometimento com o próprio desenvolvimento profissional. Essa dimensão deve, ainda, desenvolver habilidades de comunicação e compreensão de todos os lados para a resolução de conflitos.¹⁸⁴

Esse modelo de gestão democrática faz parte de um movimento da administração pública, que reflete a adoção de estratégias que visam dinamizar o serviço público oferecido, tendo como princípios as considerações da administração empresarial, “por exemplo, o uso controlado de recursos, avaliação constante do desempenho dos profissionais, redução da burocracia comum na estrutura estatal, entre outros”.¹⁸⁵

Assim, o desenvolvimento das ações pedagógicas resgata as possibilidades de que a prática docente será (ou poderá ser) ampliada para além do homogêneo, alcançando a diversidade e, conforme Oliveira, “reconhecendo em cada aluno e aluna, um potencial agente construtor de alteridades, alterando cenas de intolerâncias a grupos majoritariamente marginalizados ou silenciados em decorrência de suas práticas religiosas”, tendo como fundamento o fato de que “os temas religiosos são complexos em si e muito mais em seu tratamento na pluralidade e diversidade da sala de aula”.¹⁸⁶

Deste modo, a escola pode formar o aluno para a compreensão do fenômeno religioso, conforme entende Gonçalves:

Isso requer do educador um aprofundamento mais apurado, pois é nas relações do conhecimento religioso próprio com o conhecimento religioso do outro que o

¹⁸⁴ BRASIL, 2021, p. 4-9.

¹⁸⁵ OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO, [s.d.], p. 9.

¹⁸⁶ OLIVEIRA, Ingrid Luane Campelo de. *A presença do Ensino Religioso na educação pública do Brasil: construindo um material de capacitação docente como proposta de formação pedagógica entre práticas e discursos religiosos no espaço escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Maranhão. 2018, p. 111.

educando vai se sensibilizando para o mistério, compreendendo o sentido da vida e da vida além-morte, elaborada pelas Tradições Religiosas. É um conhecimento que constrói significados: é disciplina cujo conhecimento constrói significados, a partir das relações que o educando estabelece no entendimento do fenômeno religioso. E essa construção vai se arquitetando pela observação do que constata, pela reflexão do que se observa e pela informação sobre o que se reflete.¹⁸⁷

Portanto, é notório observar a importância do Ensino Religioso na escola pública, que precisa estar presente nas reflexões e discussões escolares, de forma a reconhecerem e legitimarem suas contribuições junto ao contexto acadêmico. Não obstante, uma educação religiosa mediadora da (re)construção da cidadania faz-se necessária nos espaços educacionais.

Nesse processo, a gestão escolar tem a função e responsabilidade de estar atualizada mediante às legislações que exigem organização curricular contextualizada, e de atentar para os direitos dos/as estudantes, para que dentro da escola se possa desenvolver um trabalho de diálogo e de ações democráticas, onde o Ensino Religioso seja uma

proposta de estudo, com uma análise crítica, obedecendo aos conceitos de educação e ensino, bem como os objetivos da escola pública, lembrando inclusive do caráter laico do Estado, para que todos os atores da escola possam adquirir conhecimento de fato sobre o assunto.¹⁸⁸

Além disso, a gestão escolar, ao assumir a oferta do Ensino Religioso de caráter laico, também assume uma postura antidiscriminatória e tolerante, evitado que violências, como o *bullying*, afastem os/as estudantes da escola ou que professores ignorem a diversidade existente.

Jorge Carvalho Gonçalves ainda reitera a observação de que, no contexto escolar, é possível vislumbrar que haja uma minoria entre pais, estudantes, coordenadores, supervisores e professores que possua algum conhecimento científico que envolva o Ensino Religioso, situação que reverbera na ausência de argumentos adequados sobre as temáticas.¹⁸⁹

Isso posto, observa-se que, para haver mudança nessa situação, o papel e liderança da gestão escolar são fundamentais na condução de um processo harmônico e que traga benefícios ao processo ensino-aprendizagem, unindo o respeito ao papel laico da escola, a partir da gestão participativa.

Cabe à gestão escolar, no papel do/a diretor/a, a tarefa de liderar com iniciativa de transformar as velhas práticas e ideias na promoção e exploração de novos saberes sobre a

¹⁸⁷ JUNQUEIRA, R. A. Sérgio. História, Legislação e Fundamentos do Ensino Religioso. Curitiba: IBPEX, 2008, p. 10.

¹⁸⁸ GONÇALVES, 2018, p. 97.

¹⁸⁹ GONÇALVES, 2018, p. 97.

educação e os inúmeros temas relacionados, o que contribui sobremaneira na formação integral do/a aluno/a.

Nesses termos, a liderança precisa ser uma influência positiva, segundo Heloisa Luck, citada por Gonçalves. Nas palavras da autora, liderar

se constitui na capacidade de influenciar positivamente pessoas, para que, em conjunto aprendam, construam conhecimento, desenvolvam competências, realizem projetos, promovam melhoria em alguma condição, e até mesmo divirtam-se juntas de modo construtivo, desenvolvendo as inteligências social e emocional. Desta forma, realizam-se todos como profissionais, pessoas e seres sociais, desenvolvem o seu potencial e promovem o desenvolvimento do capital cultural da escola em geral e dos grupos sociais de que participam, promovendo, de modo articulado e consistente, a aprendizagem e formação dos seus alunos.¹⁹⁰

Porém, na prática, nem sempre a liderança acontece de forma positiva. No senso comum, é fácil perceber que ter boas intenções e estar como coordenador ou à frente de um grupo não basta para se tornar liderança. Mas, a teoria ressalta que a liderança, como muitos pensavam, não é uma característica inata das pessoas, pois, como define Luck, “[...] trata-se de um exercício de influência que requer competências específicas, que se desenvolvem continuamente e demandam capacitação continuada no desenvolvimento do profissional”.¹⁹¹

Então, pode-se afirmar que a gestão está associada à função de liderar e que os membros dessa equipe precisam estar alinhados na condução da comunidade escolar de forma a assegurar seu papel formador, podendo valer-se de seis elementos básicos, conforme Luck, organizados na Figura 11, a seguir:

¹⁹⁰ LUCK, Heloísa. *Liderança em gestão escolar*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 17.

¹⁹¹ LUCK, 2012, p. 17.

Figura 11: Elementos da liderança.¹⁹²

As características desses seis elementos – Influência, Clareza, Dinâmica, Valores Educacionais, Aprendizagem e Orientações – perpassam a maneira pela qual, ao serem influenciadas pela liderança, as pessoas se sentem motivadas para o exercício das suas atividades.

Assim, a clareza está na forma objetiva e compartilhada das informações e objetivos, esclarecendo todo o processo e fluxo necessário ao bom andamento das ações pedagógicas; a dinâmica refere-se aos processos interativos de constantes trocas e diálogos; a apresentação de valores educacionais está associada diretamente à qualidade da aprendizagem e as mudanças desejáveis que, com uma equipe bem orientada, a gestão escolar, por meio do/a líder, alcançará.

Ressalte-se ainda que, conforme Luck, a liderança pode ser conceituada como:

um conjunto de fatores associados como, por exemplo, a dedicação, a visão, os valores, o entusiasmo, a competência e a integridade expressos por uma pessoa, que inspira os outros a trabalharem conjuntamente para atingirem objetivos e metas coletivos, [...] com a capacidade de influenciar positivamente os grupos e de inspirá-los a se unirem em ações comuns coordenadas.¹⁹³

Sabe-se, contudo, que mesmo tendo ciência acerca da importância da liderança na gestão escolar, a participação da equipe é primordial, uma vez que não depende só do/a gestor/a, mas também dos liderados. Até porque, de acordo com Luck, as pessoas são

¹⁹² FONTE: Construído pela autora. Cf. LUCK, 2012, p. 35.

¹⁹³ LUCK, 2012, p. 33.

influenciáveis e, desta maneira, permitem ou não tal modelo de liderança e aceitam ou não serem conduzidas.¹⁹⁴

E relacionando a liderança à oferta da disciplina do Ensino Religioso, o modelo que melhor se adequa para a gestão democrática é o modelo de gestão compartilhada que, por sua vez, favorece o diálogo e participação de todos os envolvidos no processo educacional, ainda mais pelas decisões que precisam ser tomadas na comunidade escolar.

Todavia, vale trazer à tona a questão da participação dos/as estudantes, como pertencentes a essa comunidade escolar e que precisam estar no centro do processo de ensino e aprendizagem. Até porque, se um dos objetivos da educação é a formação para a cidadania, é preciso considerar que “[...] este exercício é intimamente dependente da capacidade de assumir liderança diante de problemas sociais e, envolver os/as estudantes no exercício da liderança compartilhada deve ser um cuidado importante no trabalho de gestão escolar”.¹⁹⁵

E nesse ínterim, tomando por embasamento as contribuições de Luck, na gestão democrática, o ambiente para a oferta do Ensino Religioso precisa ser favorável e estimulador, precisa representar confiança, valorizando o potencial de todos os envolvidos, além de “[...] associar esforços, quebrar arestas, eliminar divisões e integrar esforços, estabelecer demanda de trabalho centrada nas ideias e não em pessoas e de desenvolver a prática de assumir responsabilidades em conjunto”.¹⁹⁶

Outro aspecto importante diz respeito à comunicação, no ambiente escolar, de como a comunidade pode ser convidada a refletir e a participar da oferta do Ensino Religioso. Conforme Luck, a comunicação acontece num processo que envolve reciprocidade, circularidade, interatividade, diálogo e o feedback, que se deixarem de ser exercitados não se constituirá em comunicação, mas apenas em diálogo. A comunicação promove a “[...] construção consistente de significados necessária para o posicionamento como sujeito diante das situações vivenciadas”.¹⁹⁷

Seguindo essa explanação, a gestão escolar democrática deve transmitir a comunidade escolar informações, talvez desconhecidas, tendo em vista que o processo pedagógico é complexo. Cabe à liderança da gestão escolar, por exemplo, apresentar as particularidades da disciplina de Ensino Religioso:

- a legislação escolar, reforçando que o ER é obrigatório, quanto a sua oferta, mas optativo quanto à sua participação na disciplina;

¹⁹⁴ LUCK, 2012, p. 43.

¹⁹⁵ LUCK, 2012, p. 48.

¹⁹⁶ LUCK, 2012, p. 20.

¹⁹⁷ LUCK, 2012, p. 117.

- a pluralidade de modelos de ER;
- que muitas escolas do Brasil obrigam os alunos a participarem das aulas;
- o contexto histórico da disciplina e a sua presença ainda hoje com uma proposta pedagógica confessional e proselitista;
- a variedade de pesquisas sobre o tema, tanto a favor da oferta como contrária; - aproximar a comunidade dos conceitos de Estado laico, pluralismo, diversidade, alteridade, intolerância;
- o papel da religião na sociedade atual, envolto a um cenário político onde a religião como esfera privada está entranhada na esfera pública;
- e por fim as violências geradas pela intolerância religiosa.¹⁹⁸

Ao atentar para todas essas prerrogativas, a gestão se fortalece como democrática. Na liderança compartilhada, todos acabam conhecendo e exercendo seus papéis e tornando-se responsáveis pela escola, o que promove um clima harmonioso e um ambiente adequado e apropriado para que a educação aconteça.

3.3 Mediação para a prática docente na disciplina de Ensino Religioso: um desafio para a Gestão Escolar

A proposta de modelo para o Ensino Religioso a partir da abordagem que envolve a Ciências das Religiões tem por finalidade assumir a religião como uma produção humana a partir das relações sociais, políticas e culturais. Em outras palavras, a religião é compreendida como um fenômeno histórico, que perfaz a “religião” recebendo a configuração de um “sistema comum de crenças e práticas relativas a seres sobre humanos dentro de universos históricos e culturais específicos”.¹⁹⁹

Considerando o pensamento de Cury, não só o Ensino Religioso, mas todos os demais conteúdos, inclusive aqueles que preparam para as avaliações externas, objetivando a elevação dos índices educacionais, devem lutar pela prática do respeito à diversidade cultural religiosa existente no Brasil, contribuindo para o autorrespeito e para o respeito ao outro. Isto se faz urgente para a implantação de uma nação próspera, de igualdade e justiça social e, sobretudo, promotora da cultural da paz.²⁰⁰

Assim, o Ensino Religioso, neste cenário, tem um papel fundamental, dentro do contexto escolar, quando se observa que tem como objetivo básico a formação do cidadão e

¹⁹⁸ GONÇALVES, 2018, p. 100-101.

¹⁹⁹ KARNAL, Leandro. SILVA, Eliane Moura da. *O Ensino Religioso na Escola Pública do Estado de São Paulo, nº 1, 2, 3, 4 e 5*. São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – Secretaria da Educação, 2003.

²⁰⁰ CURY, Carlos Roberto Jamil. *O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola*. Brasília, Ministério da Educação. 2006, p. 185.

a preservação da vida, mediante o estabelecimento da dignidade e a valorização da pessoa, como afirma Cury:

Desta feita, o ensino religioso é o conteúdo, mesmo diante da matrícula facultativa por parte do aluno, que concorre para que se cumpram alguns princípios constitucionais, [...], considerando-se que o art. 1º, inciso III, põe como fundamento da República ‘a dignidade da pessoa humana’. Já o art. 3º, inciso IV, coloca como objetivo da República a promoção do ‘bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação’.²⁰¹

O Ensino Religioso absorveu a atribuição de trabalhar a temática da intolerância, a partir de tais prescrições legais, que reafirmam a importância do princípio da dignidade da pessoa humana associado e inseparável. Pode-se dizer, inclusive, da garantia da promoção do bem de todos, o que significa que, independente da diversidade existente e real, é preciso aprender a respeitar.

Ao compreender o Ensino Religioso como área de conhecimento, é notório observar suas inúmeras tentativas de se consolidar entre os componentes curriculares, o que inicialmente, eram denominados de disciplina escolar. Tanto que Junqueira atribui a construção do currículo como ação pedagógica, que promove, dentre suas funções, “[...] a formação de um cidadão comprometido [...]”.²⁰² E os debates sobre o currículo trouxeram (re)orientações interessantes para o Ensino Religioso, os conteúdos curriculares:

Assumem a importância de que a instituição escolar garanta o acesso aos saberes elaborados socialmente, estes passam a constituir instrumentos para a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular as distorções do conhecimento, as imposições de diferentes dogmatismos e petrificação de valores.²⁰³

Observa-se que, mesmo como disciplina, o Ensino Religioso, desde a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER), não havia recebido da parte do MEC nenhuma diretriz curricular, fato que levou o FONAPER a criar uma proposta, que não teve enfoque ligado ao componente religioso; e que buscou como base metodológica e teórica o estudo científico da religião, com um enfoque fenomenológico.

E mais, para Décio Passos, os conteúdos do Ensino Religioso, conforme as orientações dos PCNER, “[...] deverão ser instituídos a partir das várias ciências da Religião,

²⁰¹ CURY, 2006, p. 185.

²⁰² JUNQUEIRA, Sergio. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 81.

²⁰³ JUNQUEIRA, 2002, p. 81.

capazes de decodificar as tradições religiosas, as Escrituras e tradições orais, as teologias, os rituais e os *ethos* religiosos”.²⁰⁴

E mesmo que a escola dê o entendimento de que a oferta é obrigatória e a matrícula é facultativa, haverá debates e discussões acirradas que envolvem a disciplina de Ensino Religioso como área de conhecimento, principalmente a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que traz uma proposta consistente dos seus objetivos e unidades temáticas, o que destaca a questão da laicidade do Estado e da escola pública. E inclui-se nesse contexto a Resolução 05/2018 que dispõe sobre as Ciências das Religiões como fundamento do Ensino Religioso, como dito anteriormente.

Justificam-se tais preocupações pelo fato de que o Ensino Religioso “[...] não pode se basear numa visão confessional com pressupostos de fé, mas um pressuposto pedagógico, pois será nesse último aspecto que se poderá desenvolver um ensino fundamentado na ciência”.²⁰⁵ Ou seja, atualmente, segundo Passos, não há condições pedagógicas que suste a condição de um componente

fora dos moldes da cientificidade visto que, essa concepção não seria a negação da cultura dos alunos, como pode ser visto pelo senso comum, mas apresentar a eles possibilidades deles pensarem ou refletirem de maneira crítica sobre seu mundo e sobre o campo religioso, baseado nos conhecimentos ofertados pelas várias ciências.²⁰⁶

Isso posto, reafirmar-se a importância do Ensino Religioso como disciplina que se ocupa, também, do processo de ensinar a conhecer com autonomia e responsabilidade, considerando que a religião supera-se “[...] como assunto exclusivo, para permear todos os diversos conhecimentos, pelos quais ela pode transmitir dados a respeito da cultura de um povo, sobre a sociedade e sobre o ser humano, além de ser base valorativa para a vida das pessoas”.²⁰⁷

É preciso ainda ponderar que, numa perspectiva educacional, parece óbvio dizer que o conhecimento objetiva a formação do sujeito, mas, no caso da disciplina de Ensino Religioso não é, pois o processo de aprender

Considera as ações cheias de valores e fins que vão além da reprodução e informação dos saberes científicos. Assim os saberes sobre religiosidade e religião, que constam na cultura da humanidade, desde os primórdios, estão intrínsecos no

²⁰⁴ PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 200, p. 34.

²⁰⁵ GONÇALVES, 2018, p. 105.

²⁰⁶ PASSOS, João Décio. Ensino religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luiza. *Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2008. p. 25.

²⁰⁷ PASSOS, 2008, p. 42.

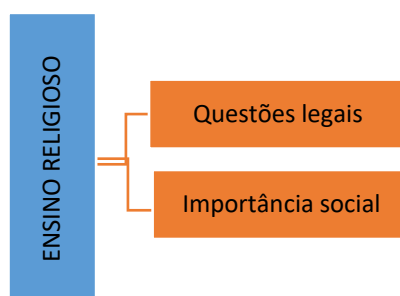
contexto educacional, da mesma forma que os conhecimentos das demais disciplinas do programa curricular escolar.²⁰⁸

Nesse processo, a gestão democrática precisa insistir e resistir para garantir uma educação cidadã e que esteja nos moldes dos arquétipos científicos, a partir da inclusão e da garantia da oferta do Ensino Religioso nos componentes curriculares com todas as garantias de disciplina curricular, com ações pedagógicas baseadas nos modelos das Ciências das Religiões, uma vez que elas “[...] podem oferecer a base teórica e metodológica para a abordagem da dimensão religiosa em seus diversos aspectos e manifestações, articulando-a de forma integrada com a discussão sobre educação”.²⁰⁹

Porém, a possibilidade e responsabilidade de assegurar condições administrativas e pedagógicas para o desenvolvimento da disciplina de Ensino Religioso, e das outras também, é da gestão democrática pedagógica. Luck diz que gestão pedagógica é “[...] um processo de mobilização e articulação de pessoas e de recursos de diversas ordens para a promoção de resultados devidamente compreendidos, envolvendo metodologias ativas e participativas voltadas para a promoção da formação e aprendizagem dos alunos”.²¹⁰

Contudo, há de se considerar, para além da parte docente, a prática articulada nas salas de aulas, onde os/as docentes precisam ser respeitados/as e ter oportunidades iguais de trabalho com os/as estudantes para a sua formação e aprendizagem. Ressalta-se nesse processo, ainda, considerar o Ensino Religioso como área de conhecimento, a partir de dois pressupostos, como esclarece a Figura 12.

Figura 12: Pressupostos do Ensino religioso como área de conhecimento²¹¹



²⁰⁸ GONÇALVES, 2018, p. 106-107.

²⁰⁹ PASSOS, 2007, p. 32.

²¹⁰ LUCK, Heloísa. *Gestão do processo de aprendizagem pelo professor*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 22.

²¹¹ FONTE: Construída pela autora. Cf. PASSOS, 2007, p. 94.

A questão legal envolve as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes da Básicas da Educação. E a importância social refere-se à relevância da religião enquanto aspecto humano, demonstrado nas diversas dimensões humanas, sejam elas social, cultural, política, psicológica etc., nas ações humanas e também nas instituições sociais.²¹²

E à medida que o desenvolvimento do trabalho pedagógico acontece, a gestão democrática precisa articular a comunidade escolar para que se cumpram algumas determinações indispensáveis ao bom andamento do processo de ensino aprendizagem na escola, a saber:

1. observar os sentidos, os fundamentos, os princípios, as diretrizes e os objetos da educação, obedecendo a legislação educacional;
2. respeitar o aluno e seu contexto sócio-econômico-cultural, suas experiências etc.;
3. respeitar os educadores com suas experiências, saberes, valores, formação etc.;
4. garantir as condições físicas e materiais da escola, a cultura e o clima organizacional da instituição;
5. definir a forma de liderança e gestão pedagógica;
6. promover a participação dos pais em todos os campos da escola: desde a vida acadêmica do filho, às questões de gestão, projetos, decisões etc.²¹³

Observa-se, então, que a qualidade do trabalho desenvolvido na escola perpassa pela condição de trabalho favorável da gestão democrática para que, com objetivos educacionais voltados a não discriminação e intolerância, seja um espaço desejável cooperativo e plural, com respeito à diversidade cultural e religiosa existente.

²¹² PASSOS, 2007, p. 94.

²¹³ LUCK, 2014, p. 28.

CONCLUSÃO

O cerne da questão nas discussões e embates sobre Ensino Religioso Escolar não é a defesa de dogmas ou de ideologias institucionais religiosas, mas seu conteúdo e objetivos. No que se refere a estes, o ensino religioso visa levar o cidadão a entender a si mesmo e aos outros, aperfeiçoando suas relações sociais. Neste sentido, há que se avaliar o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, o contexto social em que estão inseridos e os desejos e necessidades dos/as estudantes.

É possível concluir que os conteúdos, bem como as reflexões do componente Ensino Religioso, necessitam ser diversificados e seguir o modelo proposto pelas Ciências das Religiões, que o fundamenta e delimita a partir dos pressupostos científicos do fenômeno religioso aos estudantes. Dessa forma, promove-se sistematicamente e dinamicamente o fortalecimento de práticas pedagógicas que garantem o caráter laico da escola frente à oferta da disciplina de Ensino Religioso.

Ênio Brito Pinto consegue evidenciar com louvor tais afirmações ao afirmar que, conforme esclarecido no corpo desta dissertação, o objeto de estudos das Ciências das Religiões é a religião. Religião, compreendida num sentido singular, para que possa congrega nesse (forte) termo a religiosidade, a espiritualidade, os mitos, os rituais, a linguagem, as religiões, as pessoas de vida religiosa, a moral, a ética religiosa e o simbolismo religioso, enfim, tudo o que se refira ou que contenha a religião.²¹⁴

Nesse processo, a gestão democrática desponta como uma saída para a garantia da oferta da disciplina de Ensino Religioso de caráter laico na escola pública. Tendo delimitado como objetivo geral analisar como acontece a gestão escolar a partir da oferta do Ensino Religioso na escola pública, responde-se que é preciso considerar as possibilidades legais e o percurso pelo qual percorreu essa área de conhecimento, ante as discussões de Estado laico na Constituição Federal e na LDBEN e do respeito à diversidade religiosa prescrita, também, na Lei de Gestão democrática, Lei n.4.751/2012. Tais documentos corroboram para a garantia do caráter laico como forma de reconhecer a pluralidade e diversidade religiosa brasileira.

No ímpeto de responder ao objetivo delimitado inicialmente, qual seja de constatar as características da gestão democrática na escola pública de caráter laico, encontra-se a organização da escola pública a partir da gestão democrática, bem como os componentes que

²¹⁴ PINTO, 2008, p. 72.

a auxiliam, tais como: o conselho escola e o modelo de gestão compartilhada, com o desenvolvimento de diálogo e tomada de decisões no coletivo, a partir da participação da comunidade escolar.

Para o objetivo de destacar as possibilidades da gestão democrática tendo o Ensino Religioso como instrumento de garantia da escola laica, foi possível inferir que a gestão democrática não deve permitir tudo, mas conduzir os processos educacionais para garantir que, com igualdade de importância, os componentes curriculares possam contribuir para e na formação dos/as estudantes. Assim, não há como conferir prioridade a confessionalidades religiosas ante à diversidade existente. Tem-se que, primeiramente, promover a tolerância, tendo por base a liberdade religiosa e a garantia da laicidade, sendo o respeito a base das relações sociais.

O papel das Ciências das Religiões nesse no advento da nova fase do Ensino Religioso na educação encontra-se, principalmente, no próprio comportamento e adaptação da gestão democrática da educação. Ou seja, permeia o desenvolvimento das políticas de formação, bem como as orientações aos profissionais quanto à construção dos conteúdos, bem como a própria concepção de espaço laico voltado para equidade na sociedade.

Mediante o exposto, ressalta-se que a gestão democrática nas escolas públicas está em processo de desenvolvimento, uma mais efetivas, outras no início, outras tantas por iniciar, confirmando a hipótese inicialmente delimitada, de que a gestão democrática consiste em instrumento de prática pedagógica frente ao desafio de garantir o caráter laico da escola pública. Mas, é importante salientar que a mudança de paradigma só ocorrerá quando houver a valorização do respeito humano, da dignidade e essência do cidadão, e quando a formação integral dos cidadãos for uma vertente nas escolas. Sobretudo, quando, no sistema educacional brasileiro, o cerne do atributo deixar de ser índices e estatísticas em avaliações, para ser a valorização do cidadão. Portanto, quando o Ensino Religioso for visto, independentemente de sua nomenclatura, como uma disciplina que tem foco no ser humano e como uma disciplina que, antes de tudo, forma cidadãos íntegros, responsáveis e comprometidos com a construção de uma sociedade nova e de uma nova sociedade.

Por fim, foi possível compreender que a gestão escolar precisa, dentre suas funções, garantir que a escola seja laica, bem como garantir a oferta do direito dos/as estudantes ao componente curricular de Ensino Religioso, para que a comunidade tenha ciência acerca do que significa e quais as contribuições deste na (e para a) formação dos indivíduos de forma a respeitar a diversidade religiosa. Um estudo, deveras insipiente, mas que abre outras

possibilidades de estudo ampliando a discussão para além da intolerância ou racismo religioso que tanto vitimiza boa parte da comunidade escolar.



REFERÊNCIAS

ARAUJO, Isa Maria Zimerman de. Religião e Subjetividade. *Revista Ciências Humanas*. Universidade de Taubaté (UNITAU). BRASIL, v. 6, n. 1, 2013.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. *Constituição Federal 1934*. Cap. II, Art. 148 a 158. Brasília, 1934.

BRASIL. *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: Coordenação Geral de Educação em DH. 2013.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados Centro de Documentação e Informação. Brasília, 2012.

BRASIL. *Lei nº4024, 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC.

BRASIL. *Lei nº5692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau.

BRASIL. *Resolução n. 5, de 28 de dezembro de 2018*. Diário Oficial da União. Edição: 250, Seção: 1, Publicado em: 31/12/2018. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. 2018.

BUENO, C. A. F. P. A participação dos funcionários nas decisões pedagógicas da escola: possibilidades e desafios em uma escola de Ensino Fundamental. Dissertação de mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo. 2016.

CALAMIDADE SETADES-COBRADE.PDF. *Decreto nº 446- S, de 2 de abril de 2020*. Art. 1º Fica declarado Estado de Calamidade Pública em todo o território Espírito-Santense, para fins de prevenção, preparação, mitigação, resposta e recuperação frente à epidemia do novo coronavírus (COVID-19). [S. l.], 2020.

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

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à teoria geral da administração*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFSS). *Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação. Elaborado pelo Grupo de Trabalho do Conjunto CFESS-CRESS Serviço Social na Educação*. 2012. (Serie 3 – Trabalho e Projeto profissional nas Políticas Sociais).

CURY, Carlos Jamil. *O curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil*. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.17, p.20-37, jun.1993.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente*. Revista Brasileira de Educação, 27, p. 183-213, set/dez 2004.

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

ESPÍRITO SANTO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO RESOLUÇÃO CEE/ES n. 1.900/2009. Diário Oficial de 26/11/2009.

EUZEBIOS FILHO, Antonio. *Conselhos Escolares para que? Análise de uma experiência com gestão escolar democrática*. Rev. Psicol. IMED, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 139-152, jun. 2019. [Online].

FÁVERO, Osmar. (Org.) *A educação nas constituintes brasileiras*. Campinas: Autores Associados, 2005.

FERREIRA, Eliza B.; FONSECA, Marília. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 69-96, 2011.

FISCHMANN, Roseli. Ciência, tolerância e Estado laico. *O Cienc. Cult.* V. 60, n. spe1, p. 42-50, jul. São Paulo. 2008.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de. *A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras*. RBPAAE – v. 25, n. 2, p. 233-246, mai./ago. 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

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

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2008.

GIUGLIANI, Camila et al. A escola como espaço de participação social e promoção da cidadania: a experiência de construção da participação em um ambiente escolar. *Saúde em Debate*, v. 44, p. 64-78, 2020.

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

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. *Manual Pesquisa Qualitativa*. Equipe EaD. Grupo Ânima Educação. Belo Horizonte, 2014.

HARTWIG, Fátima Bandeira. *O respeito à laicidade da escola pública na perspectiva de gestão democrática*. Secretaria de Educação do Distrito Federal, Curso de Especialização em Gestão Escolar. Universidade de Brasília, 2014.

HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994

JACCOUD, L.; CARDOSO JR., J. C. *Políticas sociais no Brasil: organização, abrangência e tensões da ação estatal*. In: JACCOUD, L. (Org.). *Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo*. Brasília: Ipea, 2005.

JUNQUEIRA, R. A. Sérgio. *História, Legislação e Fundamentos do Ensino Religioso*. Curitiba: IBPEX, 2008.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *Educação e História do Ensino Religioso. Pensar a Educação em Revista*, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 5-26, jul-set. 2015.

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

JUNQUILHO, Gelson Silva. *Gestão e ação gerencial nas organizações contemporâneas: para além do "folclore" e o "fato"*. *Gestão & Produção*, v. 8, n. 3, 2001.

KARNAL, Leandro. SILVA, Eliane Moura da. *O Ensino Religioso na Escola Pública do Estado de São Paulo, nº 1, 2, 3, 4 e 5*". São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – Secretaria da Educação, 2003.

KRAWCZYK, Nora. *A gestão escolar: um campo minado. Análise das propostas de 11 municípios brasileiros*. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 67. 1999.

LACERDA, Beatriz Pires de. *Administração escolar*. São Paulo: Pioneira, 1977.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

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

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2009.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstöm. *Organização e administração escolar*. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

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

LÜCK, Heloísa. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

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

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

MAXIMILIANO, Antonio Cesar Amaru. *Teoria geral da administração*. São Paulo: Atlas, 2011.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação (Verbetes). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org.) *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. eBook. São Paulo: Cortez, 2014.

MOTTA, Paulo Roberto. *Transformação organizacional: a teoria e prática de inovar*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

NASCIMENTO, Antônio Dias e HETKOWSKI, Tânia Maria. org. *Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO. *Gestão em Educação: conceitos, práticas e metodologias*. Um compilado especial de conteúdo para a construção de uma Gestão focada no avanço contínuo e na garantia do direito de aprender. [s.d]. Site. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/gestao-em-educacao>. Acesso em: 05 nov. 2021.

OLIVEIRA, Giovanne da Silva. *Gestão Democrática: reflexos e perspectivas no contexto escolar*. Disponível em: Brasil Escola.

OLIVEIRA, Ingrid Luane Campêlo de. *A presença do Ensino Religioso na educação pública do Brasil: construindo um material de capacitação docente como proposta de formação pedagógica entre práticas e discursos religiosos no espaço escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Maranhão. 2018.

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

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2016.

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

PASSOS, João Décio. Ensino religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luiza. *Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2008. p. 21-45.

PINTO, Ênio Brito. As ciências da religião, a Psicologia da Religião e a Gestalt-terapia: em busca de diálogos. *Rev. Abordagem Gestalt*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 70-79, jun. 2008.

QUAGLIO, Paschoal et al. *Administração e Supervisão Escolar: Questões para o novo milênio*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.

REIS, Marcos Vinicius de; SARDINHA, Antonio Carlos; JUNQUEIRA, Sérgio (Org.). *Diversidade e o campo da educação – diálogos sobre (in) tolerância religiosa*. Macapá: UNIFAP, 2017.

RIBEIRO, José Querino. *Ensaio de uma teoria da administração escolar*. São Paulo: Saraiva, 1988.

RICETO, Bernardo Valentim e Colombo, Pedro Donizete. Diálogos entre ciência e religião: a temática sob a ótica de futuros professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 100, n. 254, p. 169-190, 2019.

SANFELLICE, José Luís; SIQUELLI, Sônia Aparecida. (Org.). *Desafios à democratização da educação no Brasil contemporâneo*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalves; SALES, Mônica Patrícia da Silva. Gestão democrática da escola e gestão de ensino: a contribuição docente à construção da autonomia na escola. *Revista Ensaio*. Belo Horizonte, v. 14, n. 2, 2012.

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

SAVELI, Esméria de Lourdes; TENREIRO, Maria Odete Vieira. Escolarização obrigatória no Brasil: aspectos históricos e constitucionais. X Congresso nacional de Educação. *EDUCERE*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

SAVIANI, DERMEVAL. A história da escola pública no Brasil. *Ciências da Educação*, Salvador, v. 5, n. 8, p. 185-201, 2002.

SEDU. *Decreto nº 4597-R, de 16 de março de 2020*. Art. 1º As medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus (COVID-19), na área da educação do Estado do Espírito Santo, ficam definidas nos termos deste Decreto. [S. l.], 2020.

SENA, Luiza. *Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2007.

SETTON, Maria da Graça J. *Socialização e cultura: ensaios teóricos*. São Paulo: Annablume, 2012.

SETTON, Maria da Graça J.; VALENTE, Gabriela. Religião e educação no Brasil: uma leitura em periódicos (2003-2013). *Cadernos de Pesquisa*, v.46, n. 160, p. 410-440, abr./jun. 2016.

SILVA, J. R. L. da. *Lugar sagrado: espaço de construção de territorialidades*. SciELO Preprints, 2020.

SILVA, Luis Gustavo Teixeira da. Religião e política no Brasil. *Latinoamérica*. Ciudad de México, n. 64, p. 223-256, jun. 2017.

SILVA, Luiz Gustavo Moreira; FERREIRA, Tarcísio José. *O papel da escola e suas demandas sociais*. Periódico Científico *Projeção e Docência*. v. 5, n. 2, 2014.

SOUZA, Ângelo Ricardo De. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49. p. 159-174, 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira a Agências Financiadoras: Capes (Obeduc) e CNPq. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 27, n. 103, 2019.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, v. 27, n. 103, p. 271-290, abr.-jun. 2019.

SOUZA, Angelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, v. 25, n. 3, p. 123-140, 2009.

TEIXEIRA, A. Que é administração escolar? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 36, n. 84, p. 84-9, 1961.

TOSTA, Marlina Cunha. *Síndrome de alienação parental: a criança, a família e a lei*. Porto Alegre: PUCRS, 2013.

VALENTE, Gabriela Abuhab. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. *Pro-posições*, v. 29, n. 1 (86), jan./abr. 2018.

VASCONCELOS, Maria Lúcia; BRITO, Regina Helena. *Conceitos de educação em Paulo Freire*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: esboço de sociologia compreensiva*. México: FCE, 2004.

