

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

ALEXANDRA ADIR JESSUINO BERMUDEZ SOUZA

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 13/12/2021.



ASPECTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO E O ENSINO RELIGIOSO
NA ATUALIDADE

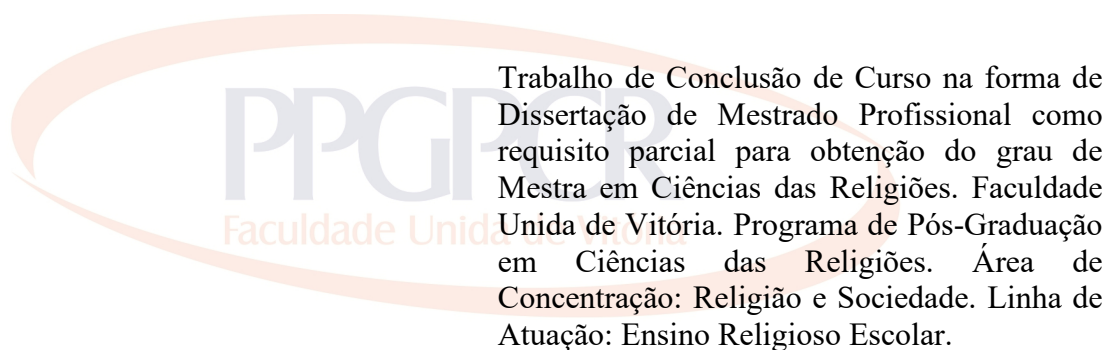
VITÓRIA-ES

2022

ALEXANDRA ADIR JESSUINO BERMUDEZ SOUZA

ASPECTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO E O ENSINO RELIGIOSO
NA ATUALIDADE

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 13/12/2021.



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: Valdir Stephanini

VITÓRIA-ES

2022

Souza, Alexandra Adir Jessuino Bermudes

Aspectos da gestão democrática na educação e o ensino religioso na atualidade/
Elizeu de Oliveira. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2022.
ix, 85 f. ; 31 cm.

Orientador: Valdir Stephanini

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2022.

Referências bibliográficas: f. 80-85

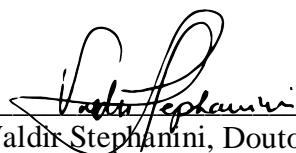
1. Ciência da religião. 2. Ensino religioso escolar. 3. Ensino religioso.
4. Estado laico. 5. Gestão democrática. 6. Educação. - Tese. I. Alexandra Adir
Jessuino Bermudes Souza. II. Faculdade Unida de Vitória, 2022. III. Título.

ALEXANDRA ADIR JESSUINO BERMUDES SOUZA

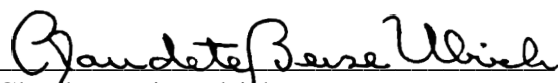
ASPECTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO E O ENSINO RELIGIOSO
NA ATUALIDADE

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: 13 dez. 2021.



Valdir Stephanini, Doutor em Teologia, UNIDA (presidente).



Claudete Beise Ulrich, Doutora em Teologia, UNIDA.



Jocilene Gadioli de Oliveira, Doutora em Ciências Sociais, SEDU/ES.



Aqueles da gestão escolar democrática que ainda acreditam que a oferta do Ensino Religioso de caráter laico contribui sobremaneira na formação dos escolares.

AGRADECIMENTO

Agradecer é um ato de gratidão. É reconhecer que somos dependentes uns dos outros.

Agradecer a Deus, Pai, Mestre e Abençoador.

Aos meus pais, irmãos, amigos e familiares, que por ora perto, outras vezes um pouco distantes, fizeram-se especiais para que o sonho fosse alcançado.

Ao orientador, professor, Dr. Valdir Stephanini, por compartilhar conhecimentos e sugestões que certamente contribuiram para a conclusão desse trabalho.

Aos professores e professoras, que acreditam nas possibilidades da Educação.



RESUMO

O presente estudo tem como objeto o Ensino Religioso (ER) enquanto segmento da Educação contemporânea influenciado tanto por forças tradicionais quanto por adventos contemporâneos, como os anseios por liberdade e respeito à diversidade. A questão-problema é responder quais as implicações da gestão democrática no desenvolvimento do Ensino Religioso na escola pública? Sabe-se, portanto, que como disciplina, o Ensino Religioso passou por diversas transformações, acompanhando a formação da sociedade brasileira e nos últimos anos pôde receber um melhor tratamento à luz das Ciências das Religiões e ter recebido status de área de conhecimento na Base Nacional Comum Curricular, consolidou seu grau de importância na construção da cidadania. Isso posto delimitou-se como objetivos: descrever acerca da gestão democrática frente aos desafios do desenvolvimento do ER na escola pública atualmente; compreender a contribuição da gestão democrática enquanto processo educativo na educação pública municipal; demonstrar de que forma a disciplina ER pode contribuir para o modelo de gestão democrática na escola pública de caráter laico; e apresentar a importância do ER como área de conhecimento indispensável para a manutenção da gestão democrática. Para responder-los as contribuições de Moura, Rodrigues, Figueiredo, Junqueira, Zimmermann, além de Bonavides e Amaral, dentre outros, que abrangem as relações entre estado e igreja, educação e religião, foram imprescindíveis para a expansão da temática. O percurso metodológico foi o da pesquisa bibliográfica e descritiva, cuja análise de conteúdos se deu de forma a responder os objetivos predeterminados. Nesse ínterim pode-se concluir que é perceptível o fato de que muitos profissionais e famílias ainda não entendem que há um sentido objetivo imposto para desenvolver o componente curricular de Ensino Religioso, que se propõe a desenvolver um conhecimento sobre diferentes religiões, crenças e sobre as culturas dos povos que a professam por meio da linguagem tangível com que manifestam suas verdades. O que torna relevante que a gestão escolar democrática encontre suporte legal e prático para a inserção do Ensino Religioso de caráter laico, de maneira a servir, utilizando-se de seu instrumental teórico e prático, de fonte para permitir a inclusão religiosa efetiva sem perder os parâmetros de alinhamento com o respeito à diversidade.

Palavras-chave: Ciência das Religiões. Ensino Religioso. Estado Laico. Gestão Democrática.

ABSTRACT

The present study has as its object Religious Education (RE) as a segment of contemporary Education influenced by both traditional forces and contemporary advents, such as the yearnings for freedom and respect for diversity. The problem is to answer what are the implications of democratic management in the development of Religious Education in public schools? It is known, therefore, that as a discipline, Religious Education has undergone several transformations, following the formation of Brazilian society and in recent years it has been able to receive a better treatment in the light of the Sciences of Religions and have received status as an area of knowledge in the National Base Curricular Common, consolidated its degree of importance in the construction of citizenship. That said, it was delimited as objectives: to describe about democratic management in the face of the challenges of the development of RE in public schools today; understand the contribution of democratic management as an educational process in municipal public education; demonstrate how the subject RE can contribute to the model of democratic management in secular public schools; and to present the importance of RE as an indispensable area of knowledge for the maintenance of democratic management. To answer them, the contributions of Moura, Rodrigues, Figueiredo, Junqueira, Zimmermann, as well as Bonavides and Amaral, among others, which cover the relationship between state and church, education and religion, were essential for the expansion of the theme. The methodological course was that of bibliographic and descriptive research, whose content analysis took place in order to respond to predetermined objectives. In the meantime, it can be concluded that it is noticeable that many professionals and families still do not understand that there is an objective sense imposed to develop the curricular component of Religious Education, which proposes to develop knowledge about different religions, beliefs and about the cultures of the peoples who profess it through the tangible language with which they manifest their truths. What makes it relevant that democratic school management find legal and practical support for the insertion of Religious Education of a secular character, in order to serve, using its theoretical and practical instruments, as a source to allow effective religious inclusion without losing the alignment parameters with respect to diversity.

Keywords: Science of Religions. Religious Education. Laic State. Democratic Management.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	9
INTRODUÇÃO.....	10
1 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA.....	14
1.1 Aspectos conceituais de gestão.....	14
1.2 Desenvolvimento da Gestão Escolar Democrática e suas dimensões.....	19
1.3 O Estado laico e sua relação com a gestão democrática de ensino	27
2 AS CONTRIBUIÇÕES DAS CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES PARA O ENSINO RELIGIOSO	35
2.1 Movimentos de construção conflituosa entre religiões	35
2.2 A trajetória do Ensino Religioso contemporâneo.....	41
2.3 Desafios atuais do exercício da Gestão Escolar frente a Ensino Religioso.....	52
3 DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR: OFERTAR A DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO	60
3.1 Ofertar a disciplina Ensino Religioso: uma tarefa da gestão escolar	60
3.2 Ofertar a disciplina Ensino Religioso de caráter laico: uma tarefa de gestão escolar	66
3.3 Mediação para a prática docente na disciplina de Ensino Religioso: um desafio para a Gestão Escolar	72
CONCLUSÃO.....	77
REFERÊNCIAS	80

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo administrativo de Taylor e Fayol.....	18
Figura 2. Demonstrativo de comparação entre gestão democrática e não democrática	19
Figura 3. Eixos centrais do Ensino Religioso.....	43
Figura 4. Local de trabalho do/a profissional de Ensino Religioso.....	46
Figura 5. Funcionamento da escola	62
Figura 6. Funções do/a diretor/a escolar.....	63
Figura 7. Dimensões das Competências do Diretor Escolar	67
Figura 8. Elementos da liderança	70
Figura 9. Pressupostos do Ensino Religioso como área de conhecimento.....	75



INTRODUÇÃO

Sabe-se que o Ensino Religioso enquanto componente curricular passou por diversas mudanças, acompanhando, de certa forma, as (trans) formações da sociedade brasileira, que, sistematicamente, recebeu atenção a partir da concepção à luz das Ciências das Religiões. Nesse sentido, o objeto desse estudo é a gestão do Ensino Religioso no ensino público municipal.

O interesse acadêmico pelo referido estudo surgiu a partir da experiência da autora como profissional da Educação Básica atuando como professora coordenadora no município de Vila Velha/ES, que ao fazer parte da área técnico-pedagógica, percebe as interações entre docentes e famílias, verificando o quanto a referida disciplina precisa ser desmistificada no contexto escolar. Justifica-se, portanto, tal motivação pelo fato de que a comunidade escolar ainda não entende que há um sentido subjetivo imposto na implementação da disciplina de Ensino Religioso que não prega, nem converte ninguém, mas que se propõe a desenvolver um conhecimento sobre diferentes religiões e crenças, sobre as culturas dos povos que a professam através da linguagem tangível com que manifestam as suas verdades. Acrescenta-se a esses aspectos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹ aponta para os conhecimentos produzidos no âmbito das diferentes áreas das Ciências Humanas e Sociais, especialmente das Ciências das Religiões.

Para tanto, é importante frisar a contribuição dessa ciência com seu conteúdo teórico na reflexão acerca da participação nos estudos. Isso por que essa área perpassa a construção de um ambiente de ensino que possibilite a operacionalização da manutenção de uma educação laica e equânime de forma que o Ensino Religioso esteja presente recebendo a mesma importância que os demais componentes curriculares.

É relevante que a gestão escolar encontre nas bases da inserção do Ensino Religioso contemporâneo os fundamentos para servir de ponte conceitual entre o corpo docente, alunos e alunas bem como a família, utilizando-se de seu instrumental teórico e prático para permitir a inclusão religiosa efetiva sem perder os parâmetros de alinhamento com o respeito à diversidade. Desse modo, a consecução desse estudo permitiu reconhecer a vasta área de conhecimentos que o Ensino Religioso pode fomentar para o ensino nas escolas: - por meio da inter ou transdisciplinaridade; - ao exercer sua função na educação como parte que integra

¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC; SEB; CNE, 2018. [online]. [n.p.].

a formação básica do discente; - e, principalmente, pela oportunidade de se constituir enquanto espaço de educar para a tolerância e diversidade. O que, conseqüentemente, traz uma nova perspectiva de observação às diferentes dimensões do contexto escolar, como instrumento de socialização de conhecimentos historicamente construídos, inserindo-se no currículo e, nos questionamentos humanos.

Baseando-se nessas premissas a problematização é resumida na seguinte questão: quais as implicações da gestão democrática no desenvolvimento do Ensino Religioso (ER) na escola pública? Ressalta-se que nesse processo a inclusão do ER enquanto componente curricular de matrícula facultativa, tal como está prescrita na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB),² não assegura o modelo de gestão democrática, mas possibilita a promoção do respeito à diversidade cultural e religiosa enquanto aspectos relacionados à temática. Associa-se à referida questão a delimitação do objetivo geral que consiste em descrever acerca da gestão democrática frente aos desafios do desenvolvimento do ER na escola pública atualmente. E como objetivos específicos: compreender a contribuição da gestão democrática enquanto processo educativo na educação pública municipal; demonstrar de que forma a disciplina ER pode contribuir para o modelo de gestão democrática na escola pública de caráter laico; apresentar a importância do ER como área de conhecimento indispensável para a manutenção da gestão democrática.

Diante disso, entende-se que a gestão democrática está intrinsecamente relacionada às questões subjetivas das relações sociais que acontecem no contexto escolar e, que impulsionam a busca por alternativas para desenvolver um ensino voltado para o não preconceito religioso e para a superação do desrespeito à diversidade cultural e religiosa. Portanto, a hipótese inicial é a de que a gestão democrática escolar promove a mediação na comunidade escolar no processo de decisão em ofertar a disciplina de ER. E acrescenta-se o desejo de confirmar (ou refutar) o fato de que o ER promove trabalhos interdisciplinares que contribuem para a tolerância e respeito à diversidade, configurando-se como segunda hipótese.

O percurso metodológico precisou ser adaptado devido ao contexto pandêmico pelo qual a sociedade tem passado, desde a situação de isolamento social, instituído pelas autoridades de saúde em todo o mundo, inclusive no Brasil, devido ao Coronavírus (Covid-19). Portanto, optou-se pelo modelo de pesquisa bibliográfica, que proporciona a realização

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

do estudo “a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.”.³ O arcabouço teórico pesquisado foi embasado nas obras de autores/pesquisadores (as) como Moura, Rodrigues, Figueiredo, Junqueira, Zimmermann e em textos políticos organizados por Bonavides e Amaral,⁴ abrangendo as relações entre estado e igreja, educação e religião, dentre outros que contribuem para a expansão do entendimento.

Ressalta-se, ainda, nesse processo, as diretrizes metodológicas adotadas, tendo em vista os procedimentos técnicos que, concomitantemente, foram adotados. Inicialmente foi realizada uma análise textual,⁵ período que elementos/ideias básicos dos textos pesquisados, relacionados à temática em questão foram identificados de acordo com o (s) autor (res); na sequência passou-se a análise temática,⁶ que permitiu compreender a ideia central, proposição fundamental que o/as autor/as defende/m; e por fim, foi realizada a análise interpretativa onde a compreensão da fonte de informação foi utilizada de forma a explicar, afirmar ou refutar as hipóteses desse estudo. E quanto aos procedimentos técnicos caracteriza-se como pesquisa exploratória,⁷ porque permitiu a interação da autora com o problema, o que certamente facilitou a elaboração e construção do presente trabalho. E por fim, a metodologia de tratamento das informações se deu a partir da análise de conteúdo,⁸ considerada como primordial à resposta do problema central, já que considera as comunicações, mensagens, discursos, enunciados e significados, num contexto geral. Dessa forma, entende-se que uma das contribuições da pesquisa será a ampliação do conhecimento teórico no que se refere ao Ensino Religioso que se fundamenta nos preceitos que regulam a educação brasileira democrática e laica.

Diante ao exposto, considera-se que a formação do cidadão e que o processo escolar, sejam uma das inquietações da Educação Básica, ou seja, um grande desafio. Onde é possível vislumbrar, uma relação do presente, uma releitura do passado e uma construção do futuro,⁹ um pouco mais próxima do que se idealiza, com tolerância, respeito e senso crítico. E para esclarecer a temática o trabalho está subdividido em três capítulos:

³ SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 90.

⁴ BONAVIDES, Paulo; AMARAL, Roberto. *Textos políticos da história do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2002. p. 466.

⁵ SEVERINO, 2017, p. 42.

⁶ SEVERINO, 2017, p. 43.

⁷ GIL, Antônio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 41.

⁸ SEVERINO, 2017, p. 89.

⁹ JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 81.

O primeiro capítulo trata da importância da Gestão Democrática com seus conceitos e definições, passando por seu resgate histórico; na próxima seção o capítulo traz uma análise focada e preliminar da relação do estado laico e da gestão democrática do ensino.

No segundo capítulo analisa-se a importância das Ciências das Religiões e a formação da sociedade contemporânea, onde a análise dos debates religiosos trouxe para a abordagem do ER em diversos aspectos, além de apresentar uma análise descritiva do Ensino Religioso contemporâneo, e sobre os desafios da gestão escolar frente ao Ensino Religioso.

O terceiro capítulo esclarece acerca dos desafios da gestão escolar sob três aspectos, o primeiro a oferta da disciplina de Ensino Religioso como tarefa da gestão escolar e o segundo a oferta da disciplina de Ensino Religioso de caráter laico, e por fim, descrever a respeito da mediação para a prática docente na disciplina de Ensino Religioso.

São inúmeros os desafios do Ensino Religioso que se juntam aos desafios do exercício do modelo de gestão democrática para efetivarem-se como prática na escola pública. Mas, é preciso insistir e difundir as concepções do Ensino Religioso à luz das Ciências das Religiões, que precisam romper com o discurso e senso comum dos pressupostos da confessionalidade, para alcançar e desenvolver-se a partir dos pressupostos da laicidade, enquanto oportunidade de refletir o exercício do modelo de gestão democrática atual. Paraphrasing the professor and philosopher Mario Sergio Cortella, it is necessary to consider that the car has a smaller rearview mirror than the windshield, because the past is a reference, not a direction, or rather, in the field of education it is necessary to know the historical path taking it as a reference for what is imposed today, being necessary to look for the new models of management as a direction for the exercise of democracy and tolerance.

1 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Este capítulo apresenta conceitos e definições acerca da gestão escolar, numa percepção enquanto objeto de estudo para o meio científico. Tem-se uma visão equivocada da escola como sistema fechado e inflexível, onde a reflexão sobre as mudanças sociais inexistente, frente a uma sociedade cuja evolução é acelerada. Entretanto, é preciso considerar a escola como o espaço de formação do cidadão, cuja complexidade pode ser desconstruída a partir da implementação de processos e procedimentos educacionais e pedagógicos eficientes, atuais e flexíveis. Há certa urgência por métodos criativos e com novas configurações de aprendizado, para tentar se adequar a realidade exigida pelo mundo contemporâneo.¹⁰ E, o processo de gestão escolar encontra-se baseado numa perspectiva de comprometimento e de exercício participativo, cujo desafio consiste na articulação entre a diversidade existente no contexto escolar de forma democrática.

1.1 Aspectos conceituais de gestão

Originário do latim *gestione*, o conceito de gestão refere-se à ação e ao efeito de gerir ou de administrar. Muitas concepções foram dadas para o tema no decorrer dos anos. Apesar de que no Dicionário de Sinônimos, a palavra portuguesa gestão, em seu sentido original, expresse “a ação de dirigir, de administrar e de gerir a vida, os destinos, as capacidades das pessoas”, parte da sociedade compreende gestão como funções burocráticas, destituídas de uma visão humanística, e como uma ação voltada à orientação do planejamento, da distribuição e da produção de bens.¹¹

Gestão é o processo de dirigir a organização e, a partir daí, tomar decisões levando em consideração as demandas do ambiente e os recursos disponíveis. Garay explica ainda que gestão está relacionada ao chamado processo administrativo, definido por Fayol, em 1916, como o ato de planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos da empresa, para que os objetivos sejam alcançados.¹²

Tendo em diversos campos a gestão como mola propulsora de desenvolvimento na educação isso não é diferente, porém representando um campo relativamente novo, a gestão escolar assume um desafio de gerenciar tal dinâmica cultural da escola, sintonizando o

¹⁰ HARGREAVES, Andy. *O ensino na sociedade do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 43.

¹¹ OLIVEIRA, Ivana C.; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 876-900, 2018. [online]. p. 876-900.

¹² OLIVEIRA, 2018, p. 876.

processo nas diretrizes políticas educacionais, a fim de garantir a implementação de seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e comprometido com os princípios democráticos. Esse processo está embasado em métodos que buscam organizar o ambiente educacional para que este assuma um papel autônomo e cada vez mais relevante.¹³

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento.¹⁴

Entende-se que tal alcance é realizado de forma efetiva por meio dos avanços e dos objetivos que se alinham as novas demandas econômicas, sociais e culturais envolvendo as competências humanas articuladas sinergicamente dentro de um organismo social.

O processo de democratização ultrapassa a mediação de conflitos entre as classes sociais e é considerado histórico-cultural, a participação ou a não participação popular acontece desde a colonização, tendo em vista que desde seu descobrimento as condições desfavoráveis às experiências democráticas sempre estiveram presentes.¹⁵ A esse despeito (do ponto histórico-cultural), Paulo Freire evidencia a inexistência democrática, observada pela carência, “daquelas condições necessárias à criação de um comportamento participante, que nos tivesse levado à feitura de nossa sociedade, com ‘nossas próprias mãos’”¹⁶. Acrescenta que o estado democrático foi importado de outras culturas, “sem nenhuma prévia consideração a nosso contexto”¹⁷. E reflete ao destacar que o povo não tinha tido nenhuma experiência que de fato fosse democrática, evidenciando que não havia diálogo, participação, responsabilidade política, e que pelo contrário sempre se comportava como vencido, dominado.¹⁸ Inconformado, de certa forma, com essa situação, Freire percebe que o povo permaneceu emudecido até que os primeiros movimentos começaram a incomodar a “sociedade fechada e seu sistema de forças”, foi quando a oportunidade de participação chegou por meio do direito ao voto e à educação (podiam estudar!), o que significava um perigo para a classe dominante.¹⁹

¹³ LÜCK, Heloísa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 116.

¹⁴ LÜCK, 2008, p. 100.

¹⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 74.

¹⁶ FREIRE, 2002, p. 74.

¹⁷ FREIRE, 2002, p. 87.

¹⁸ FREIRE, 2002, p. 87.

¹⁹ FREIRE, 2002, p. 91.

No panorama da educação brasileira se evidencia o discurso de qualidade e participação, efeito de concepções políticas que repercutem em cobranças no desempenho dos gestores escolares. A Constituição Federal de 1988 demarcou o enfraquecimento do Estado-nação, impactando as políticas sociais. As políticas educacionais entraram em sintonia com os novos requerimentos gestoriais e tecnológicos, estando submetidas às avaliações externas, em consonância com as demandas dos organismos internacionais ou multilaterais.²⁰

O conceito de gestão, por sua vez, “envolve estas atividades, mas em formas radicais, incorporando certa dose de filosofia e política”²¹. Assim, a Constituição Federal coloca a gestão democrática como princípio do senso crítico e estabelece a participação da sociedade civil de forma partilhada no controle da educação, tornando essa partilha de poderes como uma diretriz do ensino público, ao mesmo tempo que traz a comunidade escolar para dentro do espaço educacional público.

Com o perfil de busca pela eficiência mercadológica e de resultados quantitativos imediatos foram observados, nas relações pedagógicas de ensino-aprendizagem e nas práticas de gestão administrativa, o acirramento da competitividade interinstitucional e entre as instituições, dividindo docentes e estudantes em grupos produtivos e eficientes de um lado, e improdutivos e incompetentes, de outro. A divulgação dos rankings elaborados a partir dos resultados obtidos por escolas nas diferentes avaliações em larga escala promovidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) nos últimos anos, pode ser entendida como expressão dessa ‘nova’ racionalidade institucional, que a cada dia ganha reforço e valorização externa.²²

A visão da gestão focada única e exclusivamente na figura do diretor passa a ser ultrapassada por uma concepção de maior abrangência dos aspectos técnicos e metodológicos da própria etimologia da palavra “gestão” e tendo na figura desse (a) profissional aquele/a com a tarefa de promover na comunidade escolar o reconhecimento do papel de cada um e sua função social. Para tanto deve adotar uma política clara e uma filosofia que prime pela unidade e coesão entre o restante da equipe. Afim de avançar no entendimento da gestão escolar em sua concepção mais ampla, reconhece-se que sua abrangência, dimensões e atuação estratégica, contribui para o desenvolvimento de escolas eficazes, devendo-se para tanto estabelecer um quadro de competências de gestão, voltados para um conjunto básico de

²⁰ PASCHOALINO, Jussara B. Q. Gestão Escolar na Educação Básica: construções e estratégias frente aos desafios profissionais. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1301-1320, 2018. [online]. p. 1315.

²¹ DIAS, Maria B. *Manual de direito das famílias*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004. p. 217.

²² PASCHOALINO, 2018, p. 1301-1320.

referência ao cotidiano escolar e suas funções educacionais dentro do ambiente escolar.²³ E nesse quadro de referência é importante ter representatividade de todas as áreas do cotidiano escolar, pois, constitui-se em recursos cognitivos mobilizadores e orientadores da ação, como também em indicadores que permitem identificar a eficácia do desempenho profissional. Desse modo, os gestores escolares compreendem toda equipe de profissionais de gestão cuja atribuição esteja voltada para organização administrativa e pedagógica da escola, e por consequência na formação da cultura escolar, preferencialmente, resultando em um espaço mobilizador e estimulador do desenvolvimento, bem como na construção de um ambiente propício ao desenvolvimento do indivíduo cidadão.²⁴

Para tal abertura, o processo democrático faz-se necessário e indispensável e assim cabe ao gestor promover um clima de participação na comunidade escolar. Sobretudo deve zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora, capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional. Nessa equipe de gestão tem destaque o diretor escolar, responsável maior pelo direcionamento do modo de ser e de fazer da escola e seus resultados.²⁵

Ela é também diretamente formada por diretores assistentes ou auxiliares, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais e secretários escolares. Aos diretores escolares compete zelar pela realização dos objetivos educacionais, pelo bom desempenho de todos os participantes da comunidade escolar e atingimento dos padrões de qualidade definidos pelo sistema de ensino e leis nacionais, estaduais e municipais.²⁶

Enquanto espaço de atuação profissional a gestão escolar, representa um meio para a realização das finalidades e princípios diretivos da educação, para que esta alcance seus objetivos. Devendo para tanto considerar a diversidade de seu público, os usuários da educação, de forma integral e participativa levando ao aluno/a apresentar reação positiva e proativa no enfrentamento de desafios de forma crítica e, a tornar-se um/a cidadão/ã atuante e transformador/a da realidade sociocultural vigente.

O conceito de gestão escolar emerge do modelo administrativo de gerir as empresas, que a partir do advento da Revolução Industrial trouxe como contribuição o aspecto formal da ordem e do controle como elementos indispensáveis para o desenvolvimento político e

²³ PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 40-80.

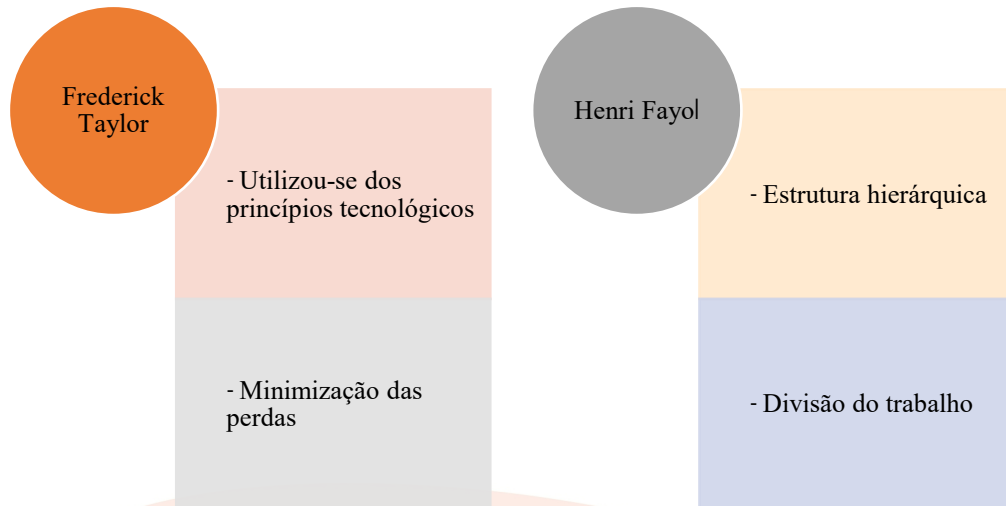
²⁴ PERRENOUD, 2000, p. 45.

²⁵ PERRENOUD, 2000, p. 45.

²⁶ LÜCK, Heloísa. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009. p. 22.

econômico, o que talvez ajude a esclarecer o modelo de gestão democrática. A partir de Taylor e Fayol a administração avançou sobremaneira ressaltando a produtividade e vida social viável.²⁷ A figura 1 demonstra as principais ideias defendidas pelos referidos teóricos.

Figura 1. Modelo administrativo de Taylor e Fayol²⁸



Considera-se, entretanto, que essa tendência clássica de eficiência e de produtividade não era adequada à educação e, que emerge, na América Latina, na década de 1980, possibilidade de gestão, cuja ênfase estava nas pessoas, nos recursos e nos processos. Tanto que empresas públicas e privadas são obrigadas a adequar-se, abandonando o modelo hierárquico, até então adotado. A Reforma do Estado nos anos 1990 traz novas políticas públicas educacionais e, a nova década de 2000 apresenta uma postura centralizadora do Estado, que institui a Lei de Diretrizes e Bases, Lei n.9.394, para que a escola possa desenvolver o seu currículo a partir dessas orientações legais.²⁹

De acordo com Lima, todo esse processo “são práticas educativas e de aprendizagem da democracia através do exercício da participação nos processos de tomada das decisões e um direito de professores, alunos, famílias e entorno comunitário”³⁰. Assim, observa-se que a gestão democrática envolve alterações no *modus operandi* da escola, na cultura, métodos pedagógicos e de avaliação, no currículo, na formação docente, nos comportamentos de

²⁷ CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à teoria geral da Administração*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000. p. 26.

²⁸ Adaptado de: CHIAVENATO, 2000, p. 53-88.

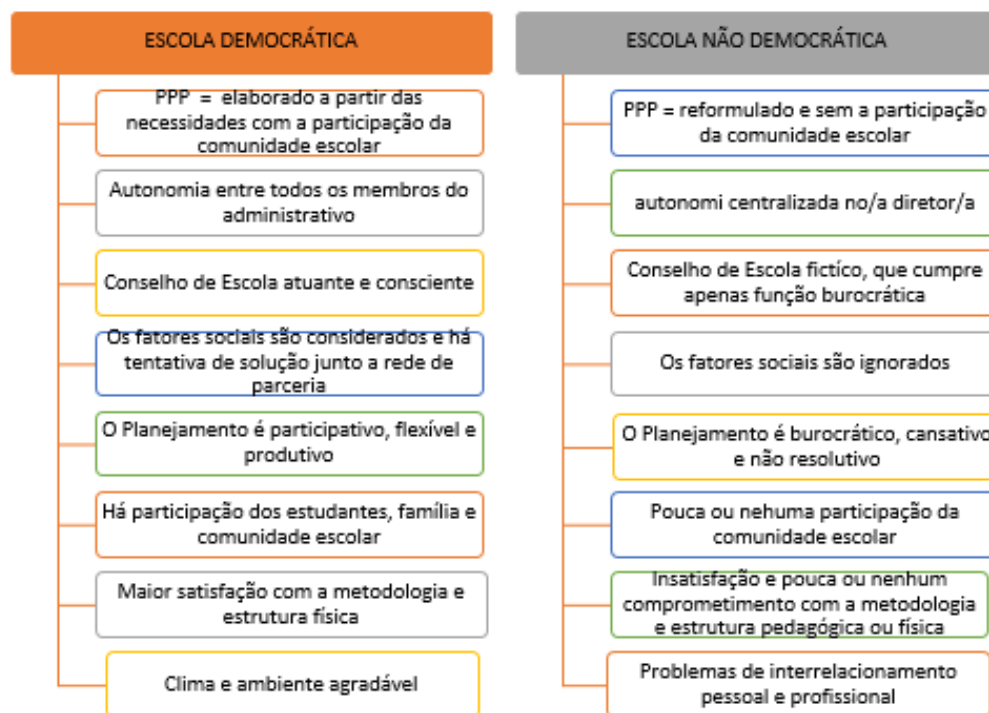
²⁹ SCHULTZ, R. Gestão da educação: inovação e mudança. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, n. 5, p. 47–55, 2008. [online]. p. 47.

³⁰ LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? *Revista Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, 2018. p. 24.

professores e educadores profissionais, superando os impactos iniciais nas áreas políticas, organizacionais e ideológicas.³¹

Não obstante, surge a proposta de escola democrática que compara-se ao modelo não democrático de gestão, para consolidar-se como modelo ideal. Verifique na figura 2 as principais diferenças entre o modelo de escola democrática e o modelo de escola não democrática.

Figura 2. Demonstrativo de comparação entre gestão democrática e não democrática³²



O quadro representado pela figura acima ilustra como a gestão escolar incorpora de forma prática aspectos inerentes ao trabalho da equipe gestora da escola (direção, coordenação, parte pedagógica e secretaria), tendo como princípio a participação ativa de toda comunidade escolar de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática. Tal efetivação está relacionada ao formato não só da tomada de decisões, mas, a todos os processos de (re) construção dos espaços, do conhecimento e do desenvolvimento do ensino com a participação efetiva da comunidade escolar.

1.2 Desenvolvimento da Gestão Escolar Democrática e suas dimensões

³¹ LIMA, 2018, p. 23.

³² Adaptado de: SILVA, Karlucia P. R. Gestão educacional: reflexões sobre a construção participativa na escola. *Revista Anuário*, Araguaia, v. 3, p. 147-165, 2015. p. 160.

Em uma democracia, a pluralidade de crenças e valores é incalculável, justamente por pousar sobre a liberdade. E o Estado deve agir com o máximo de neutralidade e igualdade possível com relação as mais diversas pautas, por isso, a laicidade é um princípio crucial para a manutenção da democracia e os direitos individuais e coletivos. O Art. 5º, inciso VI, assegura liberdade de crença aos cidadãos, conforme se observa: “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias”³³.

Os termos utilizados com maior frequência para caracterizar e conceituar processo de gerenciamento, planejamento e organização de recursos são: administração ou gestão e tem a tarefa de reunir esforços para alcançar determinado objetivo, tendo a capacidade de tomar decisões e praticar ações como forma de obter tais resultados. Lembrando que essa gestão interage diretamente com o comportamento e o relacionamento humano, mais do que recursos materiais.³⁴ De forma genérica esse processo é baseado na busca constante da melhor maneira de empregar os recursos materiais e humanos para tal alcance dentro de uma determinada organização. De certo modo não ocorre de forma sistemática e pragmática dentro de todos os espaços sociais como, por exemplo, a escola ou uma empresa e, sim através de uma formulação adaptativa constante, segundo as normas específicas às quais tais organizações se fundamentam de forma tácita ou expressa nas normas legais ou sociais.

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.³⁵

No caso da gestão escolar, existe uma fragmentação de funções, principalmente, quando tratamos da posição da figura do Diretor Escolar, onde ao mesmo tempo em que se separa suas funções das funções específica do gestor, havendo assim, comumente, a confusão de papéis. Tendo em vista que a grande maioria dos administradores escolares (dos diretores

³³ BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

³⁴ MOTTA, Paulo R. *Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente*. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 26.

³⁵ MOTTA, 2000, p. 20.

escolares) são professores, geralmente, com experiência anterior em sala de aula, com formação profissional e capacitação pedagógica.

Assim, ao assumirem tais funções, esses profissionais passam a exercer as atividades administrativas através de seu viés de técnico diretamente ligado ao seu conhecimento enquanto educador, o que não é de todo prejudicial, porém tende a interferir na natureza de sua ação no campo decisório ao que tange o campo administrativo e gerencial, carecendo de uma ampliação do campo de visão para que se alcance os objetivos que a gestão escolar atual exige.

Ao mesmo tempo vulnerável e resistente, a escola é uma organização que possui sua própria racionalidade, diferente daquela das empresas dedicadas à produção, como revelam os avanços da literatura a partir dos anos 70. Tateando em torno de fins controversos e métodos relativamente pouco efetivos, a escola se caracteriza como uma instituição social que trabalha com problemas complexos e poucas rotinas, exigindo decisões diversificadas e inesperadas quase a cada momento.³⁶

O meio educacional possui sua própria identidade organizacional e parâmetros específicos cabendo assim uma análise da mesma forma específica da sua gestão segundo suas necessidades internas e sua inter-relação com todo o meio externo (a sociedade, a política, o campo jurídico entre outros setores). Em se tratando de política educacional constituir uma trajetória da gestão democrática no Brasil requer um resgate histórico das últimas mudanças nas quais o sistema de ensino no Brasil passou, principalmente pelo fato de que a consolidação de um sistema político democrático assumiu seu caráter prático e formal apenas no final da década de 80 com a constituição de 1988 e, foi se aperfeiçoando segundo este estatuto legal para permear toda a estrutura social.³⁷

Antes disso, salvo nas Cartas Constitucionais anteriores, tem-se a menção à política educacional com maior consolidação na Constituição de 1934 a qual foi a primeira a dedicar espaço significativo à educação, com dezessete artigos, onze dos quais em capítulo específico sobre o tema.³⁸ De forma simples 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” (Art. 5º, XIX), “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, organizar e manter”, os sistemas educativos

³⁶ XAVIER, 1994, p. 28.

³⁷ XAVIER, 1994, p. 28.

³⁸ BRASIL. [Constituição (1934)]. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Presidência da República. [online]. [n.p.].

dos Territórios e manter o ensino secundário e superior no Distrito Federal (Art. 150), assim como exercer “ação supletiva na obra educativa em todo o País”³⁹.

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 acarretando, pelo seu formato de distribuição de investimentos, a uma grande desigualdade regional, uma vez que os estados e municípios conviviam como 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 ao que se refere a educação pública. 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 reducionista de espaço específico. Onde 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, e “parece que nem o discurso da cidadania sobrevive mais na escola”⁴⁰.

A gestão ao ser tratada de forma verticalizada perfaz um processo restritivo de desenvolvimento do meio escolar ao não permitir que por exemplo, na construção de um Plano Político Pedagógico, se inclua as famílias, os pais e os alunos e fundamental para que a escola construa e alcance seus objetivos.⁴¹ Nesse sentido, o processo de gestão democrática se caracteriza muito além dos limites administrativos, devendo estar arraigado no próprio processo de aproximação da família e do aluno da gestão e da direção escolar enquanto membros dotados de poder de decisão, opinião e ativos no cotidiano, constituindo mais um item a ser sustentado pelo processo de gestão escolar, se assim deseja que seja participativo.⁴²

Mediante ao exposto, o próprio processo de democratização precisa ser avaliado e observado sob uma ótica do contexto da globalização vivenciada a partir dos anos 1990, que resultou numa mudança conceitual da educação que envolveu as instâncias de decisão e controle dos espaços de ensino. Porém, ao mesmo tempo que aproxima e viabiliza a troca de informações junto a sociedade, a própria globalização por meio da intensificação da

³⁹ BRASIL, 1934, [n.p.].

⁴⁰ FERREIRA, 2013, p. 266.

⁴¹ FERREIRA, 2013, p. 266.

⁴² FERREIRA, 2013, p. 266.

exploração capitalista, dificulta ou inibe o acesso global de informações, tornando os processos de avanços democráticos tendenciosos e voltados para a classe dominante enquanto favorecidos diretos.⁴³ “Gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar o seu papel”⁴⁴. Tal definição permite a interpretação enquanto um processo que envolve toda a comunidade, e o artigo 14 da LDB, Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece os princípios de uma gestão democrática e a participação da comunidade escolar:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.⁴⁵

A Constituição Federal dispõe também sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), resguardando o princípio da participação democrática. Sancionado em 2010 a lei nº 10.172/2001 apresenta novos parâmetros para a construção de um sistema educacional democrático e participativo. A referida Lei zela pelo esforço coletivo de todos os segmentos da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico, corroborando para uma gestão de recursos eficiente, bem como contribuindo para a potencialização de espaços com o próprio conselho escolar.⁴⁶

Sabe-se, portanto, que as mudanças na política educacional brasileira, sobretudo a partir dos anos 1990, tem emprestado um papel significativo às instâncias municipais, quando princípios como os da descentralização, democratização e participação têm justificado novos arranjos no ordenamento das estruturas e funcionamento dos sistemas de ensino. E estudar as políticas educacionais a partir deste período, significa estudar os processos de redistribuição das responsabilidades das esferas de poder no que concerne à oferta dos serviços educacionais; significa, também, analisar as formas como estão sendo operacionalizadas as garantias de oportunidade de oferta para todos; significa, ainda, atentar para as tendências do poder público no sentido de cumprir os direitos de cidadania do homem brasileiro no que se refere à educação.⁴⁷

⁴³ PENIN, Sonia T. S. *Progestão: Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?* Brasília: Consed, 2001. p. 53.

⁴⁴ FERREIRA, 2003, p. 306.

⁴⁵ BRASIL, 1996, [n.p].

⁴⁶ BRASIL, 1996, [n.p].

⁴⁷ BRASIL, 1996, [n.p].

Heloísa Lück evidencia, então a existência de duas dimensões na gestão escolar: a primeira é a dimensão da Organização, onde estão dispostas as atividades que tenham como objetividade o planejamento ou preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho. Todas essas atividades garantem uma estrutura básica para que a escola consiga alcançar seus objetivos.⁴⁸

Já a dimensão de implementação é aquela desempenhada com a finalidade de promover mudanças e transformações no contexto escolar. Esta dimensão de implementação está ligada às práticas transformadoras de ampliação do alcance da educação em seu papel preestabelecido.⁴⁹ Para tanto são requisitadas competências envolvendo a gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da cultura escolar e gestão do cotidiano escolar, com foco direto na promoção da aprendizagem e formação dos alunos, com qualidade social.⁵⁰

Como toda instituição, a escola voltada para o modelo de gestão participativa, tem o poder como fonte de energia, que move os processos sociais, devendo ter em mente que este poder, enquanto meio de realizações coletivas, é legitimado pelas escolhas, também coletivas. Esse processo democrático é o único modelo de empoderamento que leva ao alcance pleno das finalidades proposta pela gestão escolar.⁵¹ Por fim convém anexar aos conceitos que a Gestão Democrática na escola pública, passa a tratar de um espaço que é responsabilidade do Estado e direito de todos/as e é um processo por meio do qual decisões são tomadas, encaminhamentos são realizados, ações são executadas, acompanhadas, fiscalizadas e avaliadas coletivamente, isto é, com a efetiva participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

Contudo, os autores Patricia Melo Magoga e Tarcísio Natal Muraro salientam que por detrás desse modelo democrático encontra-se o conflito referente à escola pública, onde de um lado está sua função formadora do povo enquanto sociedade democrática e, de outro, sua visão mercadológica de preparação das novas gerações para o mercado de trabalho.⁵² E tem-se em Saviani uma alternativa, ou melhor uma “teoria educacional capaz de contribuir à transformação da sociedade brasileira [...], cuja [...] teoria crítica que não seja reprodutivista e

⁴⁸ LÜCK, 2009, p. 15.

⁴⁹ LÜCK, 2009, p. 10-78.

⁵⁰ LÜCK, 2009, p. 10-78.

⁵¹ COVEY, Stephen R. *Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes*. 30. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2007. p. 7.

⁵² MAGOGA, Patrícia M.; MURARO, Darcísio N. A escola pública e a sociedade democrática: a contribuição de Anísio Teixeira. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 41, p. 1-7, 2020. [online]. p. 5.

que responda aos interesses das classes subalternas”. O autor quer dizer que mesmo com a intenção de democratizar a escola, o poder político instituído é capaz de manipular suas ações, tendo em vista seus interesses capitalistas.

Por sua vez, os conceitos de democracia e descentralização da gestão têm sido recolocados no cenário das sociedades contemporâneas como valores essenciais das políticas públicas, tanto nas discussões dos meios acadêmicos, como na elaboração de políticas dos setores governamentais. A democracia figura nesse contexto como categoria fundamental, expressa na defesa das liberdades individuais e guarda no seu conceito a ideia de constantes transformações na busca desse ideal. A ideia de descentralização coloca-se hoje no conjunto de argumentos que reforça a tese da revisão do papel do Estado, argumentos sustentados na formulação de novas propostas de reorganização da administração pública, num movimento de redistribuição de funções para as diferentes esferas de poder, valorizando com isso as instâncias locais.⁵³

A gestão democrática é contrária a concepção de autoritarismo, pois se expande para uma visão democrática, a fim de estimular os integrantes a terem a oportunidade de expressar suas habilidades e lideranças. Portanto, todos devem participar independentemente de onde se enquadra no organograma e/ou segmento da escola. A gestão escolar é de suma importância para o funcionamento da escola, seu papel nada mais é que organizar e suprir os recursos materiais e o mais.⁵⁴

A gestão participativa deve estar articulada de sobremaneira junto à uma metodologia de gestão estratégica na educação. Pois quando a escola se abre para a comunidade e para processos de participação, ela requer estar ao mesmo tempo aberta a propostas de mudanças e para tanto, ao contrário do que se possa pensar, o planejamento não significa um engessamento de metas e métodos de ação. Muito pelo contrário, é por esse pressuposto que se pode buscar redirecionamentos nas políticas internas da escola.

A gestão estratégica proporciona a compreensão de forma planejada do que mudar, de como mudar, e desse modo, deve ser vista como um importante mecanismo, através do qual os participantes do sistema educacional poderão identificar e implementar as mudanças necessárias à efetivação de um novo paradigma de gestão.⁵⁵

⁵³ CUNHA, 2009, p. 100-110.

⁵⁶ CUNHA, 2009, p. 100-110.

⁵⁵ MACHADO, Márcia C. S. *A Gestão estratégica e o caminho para a construção da autonomia no sistema educacional*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. p. 69.

Os processos de organização e gestão da escola e escolha do diretor, sobretudo, no tocante aos processos de democratização, são fundamentais, haja vista que, em processos marcados por uma maior participação da comunidade escolar, ocorre progressivo fortalecimento da autonomia e da democratização da escola. No caso da democratização da escolha do diretor, é enfatizado o processo de participação, que além de ampliar a articulação com outros fatores, como formação inicial e continuada, fortalece a experiência profissional, a capacidade de comunicação e, a motivação da comunidade escolar, o que contribui para a melhoria da qualidade de ensino.⁵⁶

Denota-se ainda, 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 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.⁵⁷

É sair da condição de poder absoluto, para compartilhar as tomadas de decisões coletivas. É fazer do diálogo uma arte, e não simplesmente realizar 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 exista. O Gestor não é o único responsável pela implementação ou não da Gestão Democrática, devendo ser considerado por exemplo a evolução do mundo para um espaço globalizado de forma ágil e essa preparação do gestor depende da preparação de seu perfil para a tarefa.⁵⁸

E a escola, tal como concebida por Paulo Freire, é um espaço de relações sociais e humanas. A escola como um local de luta e de esperança, o que nos permite inferir, salvaguardada sua responsabilidade pela educação formal, que não se trata de um lugar em que se aprendem apenas os conteúdos de ensino, mas de um espaço social “para se encontrar,

⁵⁶ DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Revista Cadernos CEDES*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009. [online]. p. 211.

⁵⁷ SILVA, 2015, p. 160.

⁵⁸ SILVA, 2017, p. 163.

conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política”⁵⁹. Por essa concepção, a escola torna-se muito maior que aspecto interno estrutural, ela se expande para além ao se constituir em lugar de diálogo, de escuta de diferentes vozes, de tolerância e conflitos, de convívio em que se compraz que o ser humano “só vive se conviver com outros”⁶⁰.

Esses atributos da realização humana, segundo Paro, são características intrínsecas do caráter democrático da ação educativa: A democracia, todavia, precisa ser entendida para além de seu sentido etimológico de governo do povo ou governo da maioria, para incluir todos os mecanismos, procedimentos, esforços e recursos que se utilizam, em termos individuais e coletivos, para promover o entendimento e a convivência social pacífica e cooperativa entre sujeitos históricos.⁶¹

O direito à educação precisa ser efetivado tanto pelo Estado na viabilização deste direito quanto pelo gestor como agente público também responsável pela garantia deste direito, segundo Cury.⁶² Desta forma, o gestor precisa tomar para si a responsabilidade de concretizar as políticas que buscam assegurar os direitos à educação. A educação é direito do cidadão e dever do Estado, assim como de seus representantes, que possuem o papel de assegurar o direito à educação como forma de alcance da cidadania e de seu exercício consciente.

PPGPCR

1.3 O Estado laico e sua relação com a gestão democrática de ensino

A construção do Brasil enquanto Estado laico, é representado por avanços e recuos por exemplo da Constituição Republicana de 1891 que determinava que fosse laico o ensino ministrado nas escolas públicas, porém, no período da era Vargas, a Igreja Católica promoveu pressões para a inserção do ensino religioso voltasse às escolas públicas, mediante decreto, em 1931, e por determinação constitucional, em 1934.⁶³ E desde esse advento as constituições posteriores possuem em seu caput o Ensino Religioso nas escolas públicas. Estando inclusive como já mencionado dentro das duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961 e 1996), contudo, promulgadas com uma cláusula que proibia o uso de recursos públicos para

⁵⁹ GADOTTI, Moacir. *A escola e o professor*: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007. p. 10. Saiba mais em: FREIRE, 2002, p. 23.

⁶⁰ PARO, Vitor H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo. v. 36, n. 3, p. 763-778, 2010. p. 767.

⁶¹ PARO, 2010, p. 768.

⁶² CURY, Carlos R. J. *O direito à educação*: um campo de atuação do gestor educacional na escola. Brasília; MEC, 2006. p. 5-6.

⁶³ GOMES, Christiane T.; LINS FILHO, Flávio B. Estado laico: da origem do laicismo à atualidade brasileira. In: COLÓQUIO DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS (UNICAPE), V, 2011, Recife. *Anais...* Recife: UNICAPE, 2011. p. 1219-1228. [pdf]. p. 1223.

o ensino religioso nas escolas públicas, o que significou um avanço na direção da laicidade do Estado. Mas, essa cláusula foi retirada das duas leis, pelo mesmo Congresso que as promulgara, por causa da pressão da Igreja Católica, outro recuo na laicidade. Uma das marcas da influência religiosa no estado pode ser conferida dentro da própria política educacional. Não que o ensino religioso possa ser caracterizado como fator preponderantemente não legitimador de uma disciplina relevante, mas no formato no qual ele foi idealizado e implantado na Educação.⁶⁴

Nesse processo faz-se necessário descrever a respeito da gestão escolar enquanto equipamento público que precisa afirmar-se como laica num exercício de relação como representante do estado. A gestão escolar é prática social mediadora dos interesses que se manifestem em relação à educação no âmbito da sociedade e da escola, dessa forma, nota-se que poderá servir tanto à manutenção da ordem instalada quanto à transformação, como superação da sociedade de classes. O estudo da estrutura administrativa e didática da escola fundamental exige a consideração de um conceito de qualidade do ensino mais rigoroso do que aquele contemplado pelo senso comum. Assim, em lugar de pensar a escola como mera transmissora de conhecimentos e informações, que seria objeto de provimento pela escola, como atualização histórico e cultural, a cultura foi entendida em seu sentido mais amplo e rigoroso, como tudo aquilo que o ser humano produz em termos de valores, conhecimentos, objetos, crenças, tecnologia, costumes, arte, ciência, filosofia, tudo que, enfim, ele cria para produzir-se historicamente. A educação consiste, pois, na mediação pela qual se processa a formação integral do indivíduo em sua dimensão histórica. Dessa perspectiva, considerar a qualidade do ensino nas escolas fundamentais é levar em conta em que medida se alcança essa formação, tendo presentes as dimensões individual e social.⁶⁵

Pelo exposto, fica claro que para entender o que é a gestão escolar e seus objetivos, é preciso dar atenção a educação e à escola. O que se coloca como desafio para a compreensão da gestão escolar não é o como se administra, e sim o que é que se administra. Portanto, somente por meio de concepção coerente de educação e de escola é que se poderá refletir sobre como se organizará e, se realizará a gestão do processo educacional de modo a garantir o aspecto laico da educação pública.⁶⁶

⁶⁴ GOMES; LINS FILHO, 2011, p. 1223.

⁶⁵ LÜKS, 2009, p. 22.

⁶⁶ LÜKS, 2009, p. 22.

É possível afirmar grande articulação entre a gestão democrática e o Estado Laico⁶⁷ a partir do momento em que a laicidade conferida juridicamente ao Estado, sua legitimação requer que todas as instâncias coletivas sejam voltadas para tal, e o processo democrático é a forma mais corriqueira de exercício irrestrito dessa liberdade e empoderamento civil. Contudo, os desafios relacionados a esse processo no meio educacional são potencializados, principalmente, por esforços externos e com acesso direto aos órgãos de poder governamental, tornando assim, o desafio da efetivação desse Estado Laico, ainda maior para a gestão escolar.

Convém, portanto, refletir sobre as questões da produção cultural que ocorre na escola e como pode ser influenciada ou restringida ao ser praticada sob a tutela de meios engajados em promover essa ou aquela corrente religiosa. Essa laicidade, enquanto um princípio jurídico, permite que se possa verificar que (independente do conceito de liberdade conferida pela legislação, ao que tange os aspectos religiosos), essa margem tende a estar em patamares diferenciados. É como se a religião estivesse em patamares diferenciados dos demais direitos a serem promovidos ou garantidos, assim como a autonomia administrativa recíproca entre os agrupamentos religiosos e o Estado. Implica afirmar também que a lei garante neutralidade e imparcialidade frente a diferentes visões, ideologias, filosofias e religiões existentes na sociedade, porém cabe lembrar que a neutralidade não pode ser confundida com ausência de valores, mas, imparcialidade perante as diferentes crenças.⁶⁸

A igreja Católica pode ser relacionada com seu esforço, no sentido de tentar impedir que os avanços liberais fossem concretizados na consecução dos novos ordenamentos jurídicos do Estado brasileiro e de demais países sob sua influência. Por exemplo, se na Constituição de 1891 pudesse acontecer o rompimento do velho pacto de favores que a instituição religiosa mantinha com o Estado, haveria consequente enfraquecimento político. Por isso, as lideranças locais, “na figura do Arcebispo da Bahia, levaram até a Constituinte uma exposição das convicções da religião católica frente ao Estado republicano que se anunciava”⁶⁹.

O caso dos países majoritariamente católicos apresenta uma terceira variante, na qual geralmente se dão diversos graus de separação e uma relação tensa entre o Estado, que busca autonomia de gestão, e a Igreja majoritária, que pretende moldar a política pública. O Estado é, então, mais ou menos laico, segundo o grau de

⁶⁷ PORFÍRIO, Francisco. *Estado laico*. In: BRASIL ESCOLA [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p].

⁶⁸ LOREA, Roberto A. *Em defesa das liberdades laicas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008. p. 56.

⁶⁹ BONAVIDES; AMARAL, 2002, p. 678.

independência e o requerimento de legitimidade proveniente da instituição eclesial.⁷⁰

Desse modo, pode-se dizer que atualmente, os vínculos eclesialísticos perderam grande parte de sua força. E quando se fala da influência da Igreja Católica, observa-se que nos últimos anos, nos espaços de poder e principalmente no legislativo, há uma grande diversidade de correntes religiosas representadas. E, na sua maioria, levantando as bandeiras de defesa relacionadas a sua crença, colocando em disputa diversos temas de cada ideário, as vezes compartilhados por similaridades ideologias como aborto, maioridade penal, legalização de entorpecentes, currículo escolar, entre outros temas.

Mesmo frente às transformações ocorridas na sociedade e na escola é possível notar que a gestão democrática ainda é complexa em sua organização em muitos ambientes escolares, as fragilidades nas políticas públicas, os diretores mal preparados, família e equipe de trabalho desengajados com a proposta de trabalho, são alguns dos entraves que bloqueiam o sucesso democrático dentro da escola, portanto, é necessário que cada membro da comunidade escolar reflita sobre seu papel social, a fim de que a escola possa ser um local no qual a discente exerça seu papel de cidadã tenha sucesso no processo de ensino e aprendizagem.⁷¹

O movimento social e de renovação pedagógica dos últimos quinze anos recoloca a luta pelo saber e pela cultura na direção de sua desprivatização. No embate entre tradição privatista e mercantil das necessidades e tradição social, progressista e pública dos direitos e das liberdades, o movimento social e pedagógico se situa na concepção pública de qualidade na educação.⁷²

Havia, portanto, certa urgência, para que a educação recebesse e desempenhasse seu papel na responsabilidade social e política. O processo de mudança social e político brasileiro exigia adaptações por parte da educação, era necessário superar a postura autoritária e adotar uma postura de diálogo e de participação, até mesmo, as teorias da educação transformaram-se com o intuito de conquistarem o direito da democracia dentro das escolas.⁷³ Segundo Saviani, essas transformações na educação, ocorreram por meio da pedagogia relacionada aos interesses da população, o que trouxe valorização para a escola, e posterior a esse processo,

⁷⁰ LOREA, 2008, p. 21.

⁷¹ ARROYO, 1995 *apud* SILVA, Luís G. T. *Religião e política no Brasil. Revista Latino América*, Cidade do México, n. 64, p. 223-256, 2017. p. 229-230.

⁷² MEDEIROS, Isabel L. P. *A gestão democrática na rede municipal de educação de Porto Alegre, de 1989 a 2000 – a tensão entre reforma e mudança*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. p. 44.

⁷³ SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. p. 148.

tem-se novas posturas onde a pedagogia, também, vincularia educação e sociedade no interior da escola:

Não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com os professores, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.⁷⁴

A prática social seria então a saída para que o processo de transformação acontecesse, fato refletido nos movimentos históricos em defesa da escola pública e da educação popular. Usados como estratégia a revolução democrática na educação.⁷⁵ E, já que a sociedade estava motivada pela transformação, a democracia representava bem esse desejo, partindo da sua peculiaridade que é a mudança.⁷⁶ “Assim, iríamos ajudando o homem brasileiro, no clima cultural da fase de transição, a aprender democracia, com a própria existência desta. Na verdade, se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático”⁷⁷.

Nesse mesmo contexto de mudança, o perfil desse profissional chamado gestor vem sofrendo constantes mudanças, quanto a seu papel diante da instituição e diante de seus colaboradores. Pode-se dizer que seu papel é fundamental para garantir a democracia no contexto escolar, levando em conta o momento histórico em que se desenvolve. A gestão democrática da educação está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e, à organização de ações que desencadeiem a participação social: na formulação de políticas educacionais; no planejamento; na tomada de decisões; na definição do uso de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações coletivas; nos momentos de avaliação da escola e da política educacional. Ou seja, também “a democratização do acesso e estratégias que garantam a permanência na escola, tendo como horizonte a universalização do ensino para toda a população, bem como o debate sobre a

⁷⁴ SAVIANI, 2009, p. 152.

⁷⁵ GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 54-58.

⁷⁶ FREIRE, 2002, p. 98.

⁷⁷ FREIRE, 2002, p. 100.

qualidade social dessa educação universalizada”⁷⁸, que são questões relacionadas a esse debate.

O tema da qualidade da educação tem sido recorrente em documentos oficiais e também na literatura da área, tendo se tornado um dos pilares da política educacional do Brasil. Ademais, é frequente ouvir comentários vinculados especialmente na mídia, de que “é preciso melhorar os índices educacionais”, “a baixa qualidade da educação compromete o país”, “a qualidade ainda é um desafio para educação brasileira”. Assim a problemática da qualidade sempre esteve presente no campo educacional, mas nunca alcançou tamanha centralidade como nas últimas décadas.⁷⁹

Nesse sentido, a participação é entendida como elemento fundamental para o processo de construção e implementação da gestão democrática, seja no âmbito escolar, seja dos sistemas de ensino. Destacam-se os contextos histórico e legal de caminhos trilhados para a construção de práticas de gestão democrática. O exercício da autonomia, reforçado pela dinâmica concreta de canais efetivos de participação, também é sinalizado pelo papel formativo de um sujeito mais atuante, consciente e responsável, haja visto o compartilhamento do poder de decisão e o envolvimento dos sujeitos escolares e da comunidade nos assuntos escolares.

Necessidade da rotatividade do quadro de direção da escola oxigena as relações políticas no interior da escola, ademais, permite o movimento constante de inter-relação entre a sala de aula e a função do diretor, isto é, a troca do diretor permite que ele retorne às atividades profissionais para as quais foi formado e concursado (docência, coordenação pedagógica) e permite que outros que atuam nessas funções ocupem o posto de diretor, construindo uma nova experiência na educação, a qual, além de importante para a escola, é muito rica para a trajetória profissional e para a formação contínua deste professor/pedagogo.⁸⁰

Nesse ínterim, ao que se refere o debate sobre o estado laico, as discussões quanto a formatação da sociedade brasileira tem-se como ingrediente adicional o fato de que se preza por um processo inclusivo e democrático, o que em tese incluiria a liberdade religiosa. Verifica-se que a religião implanta no âmbito escolar, debates contraditórios, pois, a escola se caracteriza como um espaço coletivo multifacetado e, que ao mesmo tempo que abre espaço

⁷⁸ MEDEIROS, 2003, p. 44.

⁷⁹ ENGUITA, Mariano F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz T. (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 93.

⁸⁰ SOUZA, Carlos E. *A cultura como mediadora do desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança: a atividade docente de musicalização na educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. p. 21.

para que ocorra a exploração da diversidade cultural, concretiza-se as faces de conservadorismo de segmentos dominantes.⁸¹

A própria configuração familiar diversa e contemporânea, tornou-se lugar onde se verifica maior presença de famílias com composição diferente daquelas que são consideradas tradicionais. Ou seja, condições legitimadas pela abertura social e a globalização, pela relativização de conceitos conservadores e, principalmente legitimados por leis de liberdade que vieram garantir o bem estar de todos os sujeitos independente de raça, cor, opção sexual e credo.⁸² Compete dizer que tais cenários eram tabus até poucos anos atrás e, da mesma forma que eram vislumbrados enquanto elementos estranhos ao ambiente social, passam a ser elementos comuns em todos os meios, inclusive na escola. Esses elementos sociais que renovaram os espaços de convivência coletiva, voltam a enfrentar as mesmas barreiras quando se trata de espaço estatal. Configurado por meio de decisões que passam pela representatividade democrática, cuja força dominante predomina o pensamento de corrente religiosa cristã, eis o desafio. Isso eleva a responsabilidade da gestão escolar para garantir o espaço estatal educacional como espaço laico.

O que se percebe na prática é que os sistemas de ensino possuem, ainda, alguns princípios centralizadores que se contradizem com as prescrições legais da Constituição de da LDB, por exemplo, que enfatizam a democratização do ensino.⁸³ Libâneo explica que, uma das consequências dessa ausência democrática no contexto escolar é vista nos casos de intolerância, desigualdade e injustiças. Mas, sabe-se que a instituição tem como atributos incentivar a redução das desigualdades sociais, além de preparar “[...] crianças e jovens para o seu desenvolvimento intelectual, afetivo e moral, visando a inserção crítica no mundo do trabalho e ao exercício da cidadania”.⁸⁴ O citado autor, Libâneo, cita que o objetivo principal das escolas para o desenvolvimento dos alunos é:

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

⁸¹ SOUZA, 2012, p. 20-45.

⁸² SOUZA, 2012, p. 20-45.

⁸³ GADOTTI, 2003, p. 30-31.

⁸⁴ LIBÂNEO, José C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015. p. 21.

e os alunos usem esses conceitos para analisar suas próprias condições de vida e suas próprias expectativas de futuro na vida social, profissional e cultural.⁸⁵

Fato é que, se a gestão estiver alinhada ao cumprimento desses objetivos, seja na atenção ao processo pedagógico e no suporte aos professores/as, tem-se resultados satisfatórios, o que demonstra boa gestão. Tanto que os resultados dos alunos são fruto do modelo de gestão desenvolvido, segundo algumas pesquisas.⁸⁶ Mas, é preciso trabalhar com todos os aspectos relacionados a gestão da escola, o pedagógico, o interpessoal, o administrativo e o financeiro, para que o processo de gestão possa dar certo. Tomando por princípio a frase de Saviani, “democracia é uma conquista; não um dado”⁸⁷, faz-se necessário que o contexto educacional público seja considerado em todos os seus aspectos, ressaltando sua contribuição para a formação de sujeitos tolerantes e respeitosos, do ponto de vista de uma escola pública de caráter laico.



⁸⁵ LIBÂNEO, 2015, p. 22.

⁸⁶ LIBÂNEO, 2015, p. 22

⁸⁷ SAVIANI, 2009, p. 71.

2 AS CONTRIBUIÇÕES DAS CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES PARA O ENSINO RELIGIOSO

O Ensino Religioso como componente curricular está a favor, ou a serviço, de uma educação cidadã, mas precisa estar ancorada no modelo das Ciências das Religiões (CdR), partindo do pressuposto de que “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”⁸⁸. O capítulo propõe apresentar as considerações a respeito dos movimentos de construção conflituosa entre as religiões, sobre a trajetória do Ensino Religioso e os principais desafios da gestão escolar frente o Ensino Religioso, perpassando pela contribuição das CdR para a referida disciplina, para que, assim, as ações pedagógicas de sala de aula estarão alinhadas com as demais áreas do conhecimento, seguindo os protótipos científicos necessários.

2.1 Movimentos de construção conflituosa entre religiões

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.⁸⁹ A ciência e a religião possuem uma convivência antagônica desde os primórdios da idade média as quais foram intensificadas pela necessidade de dominação por parte da Igreja Católica que em determinado momento necessitava buscar sua manutenção enquanto instituição religiosa hegemônica.⁹⁰

⁸⁸ PASSOS, João D. 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, 2007. p. 32.

⁸⁹ RICETO, Bernardo V.; COLOMBO, Pedro D. Diálogos entre ciência e religião: a temática sob a ótica de futuros professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 169-190, 2019. p. 172.

⁹⁰ RICETO, 2019, p. 173.

De fato, 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, por vezes profundas, em doutrinas religiosas. A ideia de uma divindade sempre esteve presente para a espécie humana e, de certa forma, ditou a conduta do ser humano sobre diversos aspectos da vida, principalmente em relação à sua visão sobre os fenômenos da natureza.⁹¹

Tanto a ciência quanto a religião podem ser entendidas como criações humanas, portanto, sujeitas a modificações e adaptações ao longo do tempo. 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 melhor entendimento dos fenômenos naturais, ou seja, a aproximação entre os dois campos de conhecimento era maior que o afastamento em suas interpretações. De alguma forma, ciência e religião têm sido relacionadas como entidades em conflito. No entanto, as relações entre ambas não foram sempre conflituosas, nem na área acadêmica nem na área religiosa. Lembre-se a palavra sempre citada de Galileu relacionando o estudo natural dos corpos celestes e a doutrina bíblica: a Bíblia não nos diz como são feitos os céus, mas o que devemos fazer para chegar até lá. Recorde-se também que foram muitos os religiosos que propugnaram pela liberdade acadêmica.⁹²

Tem-se o modo de conflito pelo materialismo científico e o literalismo bíblico: ao se tomar como realidade fundamental do universo a matéria, ou se tomarem os enunciados bíblicos, sem a compreensão do gênero literário no qual foram moldados, o conflito é inevitável, pois a contradição entre os dois pontos de partida é óbvia. O modo de independência reconhece que não há medida comum entre ciência e religião no que diz respeito aos métodos e às linguagens. A posição de independência não é em si hostil nem à religião nem à ciência, mas é difícil de ser mantida, porque um objeto comum psicologicamente exige, em algum momento, a convergência dos olhares. Uma expressão clássica desse modo é fornecida pela Academia Nacional de Ciências, dos Estados Unidos: “a religião e a ciência são reinos separados e mutuamente excludentes do pensamento humano, cuja apresentação no mesmo contexto leva a mal-entendidos, tanto da teoria científica como da crença religiosa”⁹³.

⁹¹ RICETO, 2019, p. 172.

⁹² PAIVA, Geraldo J. Ciência, religião, psicologia: conhecimento e comportamento. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 561-567, 2002. p. 564.

⁹³ PAIVA, 2002, p. 564.

Como exemplo desse conflito entre o material e o impalpável temos a citação de Barbour que afirma que se levamos a Bíblia a sério, porém não literalmente, podemos aceitar sua mensagem central sem aceitar a cosmologia pré-científica na qual ela foi expressa, como o universo em três camadas, com o céu em cima e o inferno em baixo, ou os sete dias da história da criação. Os autores do Gênesis acreditavam que a morte começou como castigo do pecado humano. Hoje sabemos que a morte estava presente muito tempo antes da chegada dos seres humanos, e que ela era uma necessária característica da criação por evolução. Mas nós ainda podemos crer que a morte ameaça os seres humanos de um modo singular, intensificado pela violação das relações com Deus e com o próximo, o que constitui o pecado humano.⁹⁴

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, a família e a autoridade. De igual modo, esta dualidade foi utilizada no tocante às religiões que logravam ascensão popular, entre estas o pentecostalismo e o espiritismo. Portanto, segundo Marina Bandeira, a Igreja se apresentava como guardiã dos valores “vitais” para a ordem social, ao mesmo tempo em que a única via de comunicação com Deus, tendo em vista as campanhas contra as religiões que emergiam, eram consideradas seitas.⁹⁵

Houve uma ascensão do comunismo e do movimento sindical que mobilizou a adesão de boa parte dos católicos ao movimento integralista (de inspiração conservadora). Além das campanhas de “demonização” desta orientação política e de seus membros, a Igreja criou no início da década de 1930 associações, como os Círculos Operários Católicos e a Juventude Operária Católica, que funcionavam como instituições concorrentes dos sindicatos na mobilização dos trabalhadores.⁹⁶ Mesmo vinculados a estas agremiações, os operários eram estimulados pela Igreja a permanecerem. Considera-se que a utilização desta estratégia de “demonização”, guarda importantes semelhanças com o discurso presente no Brasil contemporâneo, contudo, desta vez, mobilizado pelos pentecostais e neopentecostais em relação às religiões de matriz africana e aos movimentos sociais que lutam por ampliação dos direitos.⁹⁷

Paiva ressalta em seu livro que alguns estudiosos, acreditam que hoje em dia cientistas e teólogos compartilham de uma interface que pode ser denominada “busca de sentido”.

⁹⁴ PAIVA, 2002, p. 564.

⁹⁵ SILVA, 2017, p. 227.

⁹⁶ SILVA, 2017, p. 227.

⁹⁷ SILVA, 2017, p. 227.

Explica que enquanto as religiões tradicionais fornecem uma moldura abrangente de sentido, as ciências oferecem uma moldura abrangente de causalidade. São molduras distintas, com convergências e discrepâncias, mas procura-se hoje com interesse acadêmico, uma forma de articulá-las.⁹⁸

Em “comparando os objetivos e métodos da ciência e religião na formação de professores”⁹⁹, Henrique e Silva analisam os resultados de uma atividade desenvolvida, na Universidade de São Paulo (USP), durante curso de História da Cosmologia, em que foram discutidas diferentes teorias sobre a origem do universo. O objetivo dos autores foi o de investigar as concepções sobre a natureza da ciência, particularmente sobre as relações entre ciência e religião, estabelecidas pelos licenciados. O artigo relata que tanto visões que se aproximavam da ciência, quanto as de cunho religioso, foram explicitadas pelos alunos durante a atividade.¹⁰⁰ Quando indagados sobre que postura o professor de ciências deveria adotar em sala de aula – por exemplo, sobre o tema criacionismo x evolucionismo –, 25% dos alunos opinaram que não se deveria falar sobre religião, 25% defenderam que se deveria falar, mas a partir da perspectiva evolucionista, e 50% argumentaram sobre a importância da discussão ser realizada de forma neutra. Em “História da ciência e religião: uma proposta para discutir a Natureza da Ciência”, Forato, Pietrocola e Martins (2007) têm como foco principal mostrar que a ciência não é somente oriunda do pensamento racional desenvolvido pelo positivismo. O episódio abordado pelos autores é o da elaboração e do desenvolvimento das ideias de atração e repulsão desenvolvidas por Isaac Newton (1643-1727). Os autores buscam evidenciar a importância de utilizar não apenas métodos científicos na construção do conhecimento, mas também processos baseados em ideias metafísicas.¹⁰¹

O objeto de estudos das ciências da religião é, estabelecer um entendimento do fenômeno da religião na sociedade e não é a religiosidade ou as religiões. Uma vez que a religião, no singular, genérico, suficientemente vago para caberem nesse termo a religiosidade, a espiritualidade, os mitos, os rituais, a linguagem, as religiões, as pessoas de vida religiosa, a moral e a ética religiosas, o simbolismo religioso, enfim, tudo o que se refira ou que contenha a religião. Para Neville “uma categoria é vaga se ela permite em seu seio

⁹⁸ PAIVA, 2002, p. 565.

⁹⁹ RICETO, 2019, p. 173.

¹⁰⁰ RICETO, 2019, p. 173.

¹⁰¹ RICETO, 2019, p. 173.

coisas que se contradizem; uma categoria é meramente geral se ela requer que as coisas em seu seio sejam mutuamente consistentes”¹⁰².

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.¹⁰³

O conceito de territorialidade, herdado da biologia/zoologia, enfatiza a ideia de uma territorialidade inata. Dessa forma, a territorialidade é um comportamento humano presente em todos os grupos sociais. As representações simbólicas presentes na cultura fornecem o substrato teórico na elaboração desta territorialidade, que confere identidade ao grupo social representado. Portanto, “toda cultura se encarna, para além de um discurso, em uma forma de territorialidade”¹⁰⁴.

Assim, devemos partir do ponto de vista de que ele é materialização de uma territorialidade, logo ele dá visibilidade a esta. Pensando assim, fica fácil concluir que é pela existência de uma territorialidade que se cria um território. Logo, 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.

Assim, 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-nos, apenas, diferenciar estes dois aspectos, uma vez que o social é político, econômico, objetivo e linear; enquanto o cultural é simbólico, ideológico e subjetivo.

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

¹⁰² PINTO, Ênio B. As ciências da religião, a Psicologia da Religião e a Gestalt-terapia: em busca de diálogos. *Revista Abordagem Gestalt*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 70-79, 2008. p. 72.

¹⁰³ PINTO, 2019, p. 72.

¹⁰⁴ SILVA, 2020, p. 6.

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.¹⁰⁵

Todo estudo em ciências da religião pode ser também um estudo de outra área, de maneira que, como já afirmei anteriormente, não há a possibilidade de uma exclusividade inequívoca das ciências da religião. Por exemplo, minha dissertação de mestrado poderia também ser defendida na área da pedagogia; minha tese de doutorado teria lugar certo também na psicologia da religião. São várias as componentes curriculares que dialogam nas ciências da religião.

As grandes teorias que surgem a partir do século XVII, substitutas da cosmologia aristotélica e cristã, são grandes narrativas seculares que traduzem novas formas de organização social do mundo ocidental, cujo referencial passa a ser o indivíduo portador de direitos. A relação entre indivíduo e sociedade assume contornos mais precisos com o ideário iluminista do século XVIII, para chegar às teorias liberais, socialistas e comunistas do século XIX. No nível filosófico representam concepções novas e o fundamento epistemológico passa a ser o indivíduo portador de direitos naturais.¹⁰⁶ Esse entendimento é fundamental para que se possa alicerçar os períodos posteriores da civilização onde temos quase paralelamente o surgimento dos Estados nacionais, do Estado de direito e da sociedade civil, e nas primeiras análises sociológicas, Marx, Durkheim e Weber fornecem chaves analíticas das mais abrangentes para o entendimento do processo de secularização da sociedade moderna. São, em suma, mudanças profundas em direção a uma visão de mundo secularizada e centrada no indivíduo.¹⁰⁷

Não é por outra razão que o interesse sociológico pela mudança ocorrida na esfera religiosa não deve restringir-se à descrição das mudanças ocorridas nas esferas católica e protestante, mas deve enfatizar, sobretudo, sua relação com as outras esferas da vida. Como diria Bourdieu, é preciso ver de que maneira o *habitus religioso* está presente nas respectivas visões de mundo, particularmente naquelas que nos interessam, as do Brasil e dos Estados Unidos. Isso partindo ainda da premissa de que a racionalização ocidental, que traz nova autonomia dessas esferas, não significa tampouco que as pessoas ajam racionalmente o tempo inteiro.¹⁰⁸ Há valores religiosos que resultam ser direcionamentos para a formação de visões

¹⁰⁵ SILVA, 2020, p. 6.

¹⁰⁶ PAIVA, Angela R. *Católico, protestante, cidadão: uma comparação entre Brasil e Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. [E-book]. p. 31.

¹⁰⁷ PAIVA, 2010, p. 8.

¹⁰⁸ PAIVA, 2010, p. 10.

de mundo específicas, ou seja, traduzem exigências às quais os atores se veem obrigados a seguir e, que levam a uma ação social determinada, para usar a concepção weberiana de ação orientada por valor, quando a ação não tem sentido no resultado, mas, sim, na sua própria especificidade e obedece a um “mandato” que o ator sente dirigido a ele.¹⁰⁹

A essa figura do sujeito corresponde uma figura inédita do Estado. Na era teológico-política, o poder político encontra seu princípio de instituição na transcendência. Originário da providência divina, ele está a serviço da ordem de Deus e lhe cabe escrever no direito positivo os decretos da lei luminosa. Nada disso subsiste no mundo laico: proveniente da vontade dos seres que ele dirige, o poder está a serviço do homem e de seus direitos.¹¹⁰

2.2 A trajetória do Ensino Religioso contemporâneo

Com base nos princípios constitucionais e legais, a maioria das instituições escolares no Brasil, tanto públicas quanto privadas, optou por oferecer em caráter facultativo o ensino religioso. Entretanto, não há evidências de que as instituições escolares tenham seguido rigorosamente a orientação de que, na definição dos conteúdos da disciplina, habilitação e admissão dos professores ou orientadores credenciados, fossem consultadas previamente as entidades civis constituídas pelas diferentes denominações religiosas, o que serviria como balizador de suas atividades. Tal orientação caiu por terra com a edição do Decreto n. 7.107, resultante de um acordo entre o governo brasileiro e a Santa Sé, no qual se previa que o “ensino católico, aberto também a outras confissões religiosas” deveria ser oferecido aos estudantes do ensino fundamental.¹¹¹

O decreto causou não só um desconforto entre os grupos de múltiplas pertencas religiosas no país, como também uma distorção legal complexa ao confrontar as orientações das diretrizes e mesmo a própria Constituição. Uma iniciativa da Procuradoria Geral da República (PGR), em agosto de 2017, reacendeu fortemente a discussão sobre o ensino religioso nas escolas públicas e indiretamente influenciou as escolas privadas brasileiras que também oferecem a disciplina ensino religioso aos seus alunos.¹¹²

A Procuradoria-Geral da República (PGR) encaminhou ao Supremo Tribunal Federal uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) contra a oferta de Ensino Religioso nas

¹⁰⁹ PAIVA, 2010, p. 10.

¹¹⁰ PORTIER, 2011, p. 11.

¹¹¹ SALLES, Walter; GENTILINI, Maria A. Desafios do Ensino Religioso em um mundo secular. *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 856-875, 2018. [online]. p. 858.

¹¹² SALLES; GENTILINI, 2018, p. 859.

escolas públicas na modalidade confessional ou relacionada a uma religião específica, solicitando a suspensão da eficácia do dispositivo I do Artigo 33 da LDB e do Artigo 11 do Decreto n. 7.107.

O argumento principal da referida ADI foi de que o Ensino Religioso nas escolas públicas, para estar em harmonia com o que determina a Constituição Federal, deveria ser de natureza não confessional, ou seja, os conteúdos programáticos deveriam estar centrados na história, nos aspectos sociais, nas práticas e doutrinas das religiões e formas de religiosidade, sem qualquer caráter catequizador por parte dos professores, abrindo espaço para posições não religiosas. Segundo a PGR, essa seria uma forma de garantir efetivamente a laicidade do Estado brasileiro e sua neutralidade em relação às manifestações religiosas da população brasileira.¹¹³

Ao mesmo tempo que se percebe uma ampliação quantitativa no pluralismo religioso brasileiro, percebe-se também o aumento da radicalização de posições em um mercado que disputa fiéis, obrigando a religião a se fundamentar discursivamente para legitimar-se. Logo, a noção de doutrina religiosa muda consideravelmente e, segundo Junqueira, com ela alteram-se os parâmetros discursivos, o que acaba permitindo questionar a ideia de que exista um lugar próprio da religião.¹¹⁴ Esse é o cenário da secularização que se verifica no Brasil, paradoxos e contradições que colocam para o ensino religioso grandes desafios em relação aos períodos passados, em que havia uma religião predominante e um número pouco expressivo de outras religiões.¹¹⁵

O primeiro desafio do ensino religioso nas instituições escolares está diretamente ligado à sua estruturação como componente curricular, aceitando que a sociedade brasileira é uma sociedade secularizada e que as futuras gerações surgirão num contexto pós-secular. Existe, por parte dos professores responsáveis pelo componente curricular, a continuidade de um pensamento de negação ou mesmo afastamento em relação ao conceito de educação religiosa e sua análise crítica.¹¹⁶ No Brasil, o Ensino Religioso, legalmente aceito como parte dos currículos das escolas oficiais do ensino fundamental, na medida em que envolve quatro eixos centrais, verifique na figura 3:

¹¹³ SALLES; GENTILINI, 2018, p. 859.

¹¹⁴ SALLES; GENTILINI, 2018, p. 860.

¹¹⁵ SALLES; GENTILINI, 2018, p. 860.

¹¹⁶ SALLES; GENTILINI, 2018, p. 860.

Figura 3. Eixos centrais do Ensino Religioso¹¹⁷

Os quatro eixos, que são: a questão da laicidade do Estado, a secularização da cultura, a realidade sócia antropológica dos múltiplos credos e a face existencial de cada indivíduo, tornam-se uma questão de alta complexidade e de profundo teor polêmico.¹¹⁸

No Brasil a trajetória do Ensino Religioso iniciou-se com a colonização portuguesa e a inquietação das autoridades da época era articular o ensino das letras, da matemática com o ensino da religião, auxiliada pelo regime de padroado.¹¹⁹ A educação era conduzida pela Igreja Católica, os padres eram os professores e os catequizadores, os decretos e leis punham a catequese em primeiro plano.¹²⁰ A partir dos anos 1980 buscou-se uma melhor estruturação do Ensino Religioso ao crescer uma Mobilização Nacional Pró-Ensino Religioso, a ditadura militar começa a perder força e sai do poder com a eleição direta e tem início de um novo sistema político e com a redemocratização do país, novos ares da liberdade levam grupos envolvidos diretamente com o Ensino Religioso a promoverem novas discussões.¹²¹ Em “A Educação Católica no Brasil” discorre especialmente como os jesuítas realizaram seu trabalho

¹¹⁷ Adaptado de: CURY, Carlos R. J. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 183-191, 2004. p. 190.

¹¹⁸ CURY, 2004, p. 190.

¹¹⁹ Durante o Regime do Padroado, vale destacar que não se falava ainda do Ensino Religioso como uma disciplina, pois se tratava de uma formação religiosa. Confira: JUNQUEIRA, 2002, p. 13.

¹²⁰ JUNQUEIRA, 2002, p. 13.

¹²¹ JUNQUEIRA, 2002, p. 14.

missionário via educação para por meio de escolas disseminar a fé católica em consonância com o Estado ao qual a Igreja Católica estava subordinada funcionando como um de seus departamentos.

Analisa-se os percalços da componente curricular no contexto histórico do país com a contribuição de documentos legais que permeiam essa caminhada, preliminarmente tendo por base as pesquisas de Anísia de Paulo Figueiredo, que analisa o Ensino Religioso na escola de 1500 a 1998.¹²² A partir da Constituição de 1988 passa a ser abordada a criação no ano de 1995, do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) cujo objetivo foi acompanhar, organizar e subsidiar o esforço de professores, associações e pesquisadores que lutavam pela promoção do Ensino Religioso no âmbito escolar conforme o relevante trabalho de Sérgio Junqueira em “O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil” publicado em 2002. Destaca-se o trabalho do Padre Roque Zimmermann “Ensino Religioso: uma grande mudança - Propostas para mudar a LDB”¹²³. Trata-se do substitutivo que apresenta o Ensino Religioso como parte integrante da nova lei disponibilizado pelo Centro de Documentação, Informações e Coordenação de Publicações do Senado Federal em Brasília. O Deputado Padre Roque Zimmermann junto com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (CONIC), o FONAPER e o MEC elaborou o Projeto de Lei nº 9.475/97, que altera o artigo 33 da LDB, aprovado em 22 de julho de 1997.¹²⁴

As questões propostas dentro das perspectivas do FONAPER estavam baseadas no “Texto referencial para o Ensino Religioso Escolar” produzido pela CNBB em 1996 e nos próprios Referenciais Curriculares do Ensino Religioso na educação pública configurando o Ensino Religioso dentre as dez áreas de conhecimento no Ensino Fundamental e a religião como marco essencial e permanente para a existência humana. Sobre a necessidade de uma formação teórica e prática consistente, tanto na área da pedagogia quanto na área específica da religiosidade, o Prof. Dr. Sérgio Rogério Azevedo e colaboradores contribuem com “A formação de professores do Ensino Religioso: uma visão do contexto histórico-legislativo no Brasil” publicado em 2007.¹²⁵

¹²² FIGUEIREDO, Anísia P. Brasil, o Ensino Religioso na escola: *de 1500 a 1998*. In: BELINQUETE, José. *História da catequese em Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste*. Coimbra: Gráfica Coimbra, 2010. p. 62-75.

¹²³ ZIMMERMANN, Padre R. *Ensino Religioso: uma grande mudança*. Brasília: CEDI, 1998. p. 81.

¹²⁴ BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997*. [Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

¹²⁵ JUNQUEIRA, 2002, p. 14.

Através do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 12/97, a Câmara de Educação Básica se pronunciou sobre a inclusão do Ensino Religioso para efeito da “totalização do mínimo de 800 horas”. O parecer diz que “a resposta é não”, devido ao fato de a matrícula ser facultativa e a componente curricular fazer parte da liberdade das escolas. A mesma Câmara, em resposta à solicitação da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina que pedia maior explicitação do assunto âmbito das 800 horas obrigatórias no ensino fundamental, se pronunciou, através do parecer n. 16/98, de modo a incentivar o ensino religioso interconfessional e ecumênico e a confirmar o desenvolvimento de “um currículo com 840 (oitocentas e quarenta) horas anuais, o que propicia, com grande facilidade, o cumprimento do preceito legal do ensino religioso”. Além disso, no histórico do parecer, o relator enuncia que a normatividade vigente implica na oferta regular, “para aqueles alunos que não optam pelo ensino religioso, nos mesmos horários, outros conteúdos de formação geral”¹²⁶.

Por sua vez, o Conselho Pleno do CNE pronunciou-se sobre a formação de professores para o ensino religioso por meio do parecer CP/CNE nº 097/99, na medida em que a nova redação incumbe ao poder estatal a definição das normas para habilitação e admissão dos professores de ER. Diz o parecer, em vários trechos importantes:¹²⁷

Nesta formulação [da lei nº 9.475/97] a matéria parece fugir à competência deste Conselho, pois a questão da fixação de conteúdos e habilitação e admissão dos professores fica a cargo dos diferentes sistemas de ensino. Entretanto, a questão se recoloca para o Conselho no que diz respeito à formação de professores para o ensino religioso, em nível superior, no Sistema Federal de Ensino. [...] A Lei nº 9.475 não se refere à formação de professores, isto é, ao estabelecimento de cursos que habilitem para esta docência, mas atribui aos sistemas de ensino tão somente o estabelecimento de normas para habilitação e admissão de professores. [...]. Considerando estas questões é preciso evitar que o Estado interfira na vida religiosa da população e na autonomia dos sistemas de ensino. [...]. Esta parece ser, realmente, a questão crucial: a imperiosa necessidade, por parte do Estado, de não interferir e, portanto, não se manifestar sobre qual o conteúdo ou a validade desta ou daquela posição religiosa, de decidir sobre o caráter mais ou menos ecumênico de conteúdos propostos.¹²⁸

Outro ponto, posto na lei nº 9.475/97, refere-se à oitiva obrigatória de “entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso”. Portanto, o que transparece é a necessária articulação do poder público dos sistemas com essa entidade civil multirreligiosa que, a rigor, deveria representar um fórum de

¹²⁶ BRASIL, 1997, [n.p.].

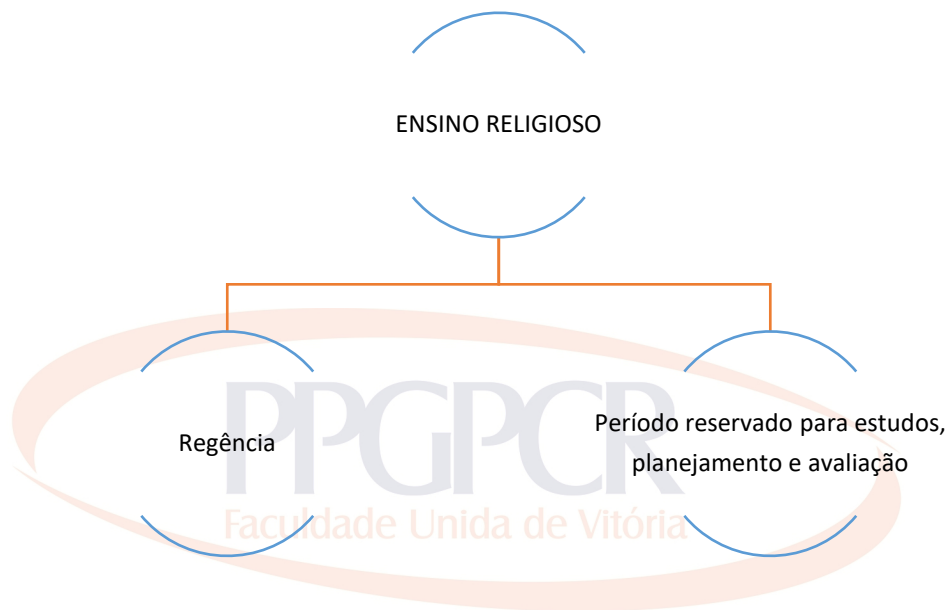
¹²⁷ CURY, 2004, p. 183-191.

¹²⁸ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). *Parecer CP 097/99*. [Formação de professores para o ensino religioso na escola pública de ensino fundamental]. Brasília: CNE; CES. [online]. [n.p.].

cujo consenso emanaria a definição dos conteúdos dessa componente curricular. Nesse caso, é complicado que um texto legal imponha a existência de uma entidade civil, sendo que alguma denominação religiosa pode não a aceitar.¹²⁹

Formalmente o ER está assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, observe na figura 4:

Figura 4. Local de trabalho do/a profissional de Ensino Religioso¹³⁰



A LDB esclarece e regulamenta a atuação docente sob duas vertentes que o trabalho é para ser desenvolvido, na docência e em outras atividades: “período reservado a estudos, planejamento e avaliação”¹³¹. Essas outras atividades estão correlacionadas ao período de planejamento e de diálogo que deve existir entre o/a docente e a gestão. Contudo, na prática esse diálogo ainda é pouco promovido, o que faz com que a prática pedagógica fique fragilizada e enfraquecida, ocasião em que o proselitismo pode ser difundido e as orientações curriculares ficam ausentes no desenvolvimento das atividades docentes.

Vê-se, pois, que o ensino religioso ficaria livre dessa complexidade político-burocrática caso se mantivesse no âmbito dos respectivos cultos e igrejas em seus espaços e templos. Mas, dada a obrigatoriedade da oferta nas escolas públicas e o caráter facultativo de

¹²⁹ CURY, 2004, p. 183-191.

¹³⁰ Adaptado de: BRASIL, 1996, [n.p.].

¹³¹ BRASIL, 1996, [n.p.].

sua frequência para o conjunto dos alunos, importa refletir um pouco sobre aspectos da religiosidade que podem ser úteis em favor da tese da importância da religião.¹³²

A composição religiosa do país passou por grandes mudanças nas últimas décadas, ficando evidenciado o declínio do catolicismo e um avanço dos grupos evangélicos e do grupo daqueles que se declaram sem religião. Na década de 1940, os católicos representavam 95,3% da população, ao passo que, entre 1940 e 1980, a taxa de adesão ao catolicismo caiu seis pontos percentuais e outros 24,6 pontos percentuais nos 30 anos seguintes, chegando a 64,7% da população em 2010.¹³³ Vale ressaltar que, nesse último período, o avanço dos sem religião e dos evangélicos foi significativo. Em 1980, o grupo dos sem religião representava 1,6% da população, aumentando para 8% em 2010, o que significa uma variação de 6,4 pontos percentuais (equivalentes a 13,4 milhões de habitantes). Os evangélicos, por sua vez, cresceram de 6,6% para 22,2% da população, representando o segmento religioso que mais se expandiu no Brasil no último período intercensitário, com um aumento de cerca de 16 milhões de pessoas, ou de 15,6 pontos percentuais.¹³⁴

As mudanças pelas quais passou o país nas últimas décadas em relação à composição religiosa da população chamam a atenção para as possíveis consequências sociais, econômicas e culturais do pertencimento religioso. A literatura educacional tem indicado que entre as variáveis mais significativas para explicar o desempenho dos alunos estão a posição social, o sexo e a cor.¹³⁵

Além disso, mais recentemente, diversas pesquisas têm apontado também para a possível influência da religião – conforme declarada pelas famílias – nos resultados das escolas de alto desempenho, preocupação que motivou o estudo ora apresentado. De acordo com Regnerus, a socialização religiosa, entendida a partir do envolvimento nas atividades correlatas à determinada filiação religiosa, pode ser uma forma de proporcionar integração e motivação para o sucesso escolar, num processo que normalmente funciona à parte de sistemas particulares de crenças.¹³⁶

O excesso de informações acerca de cenários nos quais a religiosidade se converte em conflito e práticas de alterização do outro nem sempre se coaduna, todavia, com

¹³² CURY, 2004, p. 183-191.

¹³³ CARVALHO, Cynthia P.; RAMOS, Maria E. N. Religião e sucesso escolar na rede municipal do Rio de Janeiro. *Revista Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-30, 2017. [online]. p. 3.

¹³⁴ CARVALHO; RAMOS, 2017, p. 4.

¹³⁵ BARBOSA, Maria L. O. *Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. p. 32. Saiba mais em: CARVALHO, Marília P. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 11-40, 2004. p. 11-40.

¹³⁶ CARVALHO, RAMOS, 2017, p. 6.

possibilidades efetivas de experiência, ainda que se convertam em marcos discursivos facilmente transformados em representações sociais. Se por um lado, tais representações favorecem a construção de estereótipos e modos de olhar o outro, por outro lado a informação em excesso pode ser contraposta a situações educativas nas quais o contato efetivo com a lógica do outro se transforme em fator que favoreça o pensamento.¹³⁷ Somos tomados, quase todos os dias, por dezenas de notícias acerca de guerras de origem religiosa; de ações “terroristas” do Estado Islâmico; das atrocidades produzidas pelas ações do Estado de Israel contra os palestinos na Faixa de Gaza; de conflitos e violências cometidas em função de diversidade religiosa em inúmeras cidades brasileiras; de discursos que incitam o ódio religioso e se convertem em elementos identitários em grupos religiosos que se diferenciam pela estratégia “nós” x “eles”; por situações derivadas de decisões em torno de usos políticos da Memória que se expandem para espaços, práticas e monumentos religiosos.

Destaca-se a influência da Igreja Católica na formação cultural de variados países com a implantação de escolas concatenadas ao ensino religioso na formação dos indivíduos da elite. E o papel da educação em perspectiva religiosa da Reforma Protestante desencadeada por Martinho Lutero no século XVI e sua luta pela implantação da escola elementar para todos, surgindo assim pela primeira vez a ideia de uma educação universal. Na França Charles Dénia, em 1666, defende a educação popular, o pedagogo Compaure visou a educação religiosa nas escolas e João Batista de La Salle fundou em 1684 o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. No século XVIII desponta o iluminismo do qual participam aristocratas, eclesiásticos e pessoas comuns na vertente conhecida como o Século das Luzes, do iluminismo e da Ilustração dando poder à razão humana para reorganizar o mundo obscurecido pela Idade Média.¹³⁸ Alguns monarcas para não perder o poder se viram perante o desafio de alterar a postura e investir em seus súditos e a via escolhida foi a educação, pois, com as mudanças que vinham se sucedendo “a consciência de nação vinha sendo maturada em torno da importância da educação, exigindo um sistema educacional nacional e a criação de uma escola pública aberta a todos”¹³⁹.

Somente nos últimos meses assistimos, por exemplo, à presença dos lobbies religiosos nas diversas instâncias legislativas buscando interditar medidas que facultem o tratamento das questões atinentes à liberdade religiosa e de gênero; à Deputados Federais brasileiros

¹³⁷ PEREIRA, Júnia S.; MIRANDA, Sonia R. Laicização e intolerância religiosa: desafios para a história ensinada. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 99-120, 2017. [online]. p. 111.

¹³⁸ TREZZI, 2010, p. 4.

¹³⁹ JUNQUEIRA, 2011, p. 30.

transformando o Congresso Nacional em espaço de prática religiosa de caráter confessional, a uma criança umbandista agredida fisicamente por praticantes de religiões evangélicas, à depredação do túmulo de líder espírita, bem como a inúmeras outras notícias que revelam o recrudescimento de circunstâncias nas quais o diálogo inter-religioso se inviabiliza ou em que vigora o desrespeito em relação às diferentes opções religiosas ou agnósticas, conquanto estejamos num contexto democrático.

Suzanne Citron, ao discutir as relações entre o Ensino de História, disciplina que coloca-se analogamente em linha de frente quanto trata-se de aceitação dos fatos, a partir da ação mediadora de uma Pedagogia da Memória envolvendo a relação com a Memória Nacional, alerta para algo que pode servir como um importante pano de fundo também para o cenário que envolve esse diálogo religioso. Segundo ela, uma pedagogia da Memória não apagará as identidades constituídas no seio das práticas de sociabilidade, mas as fará diferentes no tocante à condição do diálogo e do respeito para com o outro, tornando os sujeitos mais abertos à condição de ensejar uma perspectiva de pluralismo por meio de uma ética que seja capaz de proscrever o racismo, o dogmatismo e o maniqueísmo.¹⁴⁰

Viera identifica que a escola é uma instituição que onde ocorre a inserção social e que o direito a educação é universal. Sendo assim, torna-se um lugar onde não deve possuir qualquer tipo de discriminação e/ou preconceito, o que faz com que este seja um espaço onde há uma diversificação cultural. Pois, ali estão presentes todos os tipos de classes sociais, raças, etnias, religiões, gênero, orientação sexual, entre outros. Nem sempre aconteceu desta forma. Uma vez que, no período colonial do Brasil, a educação somente era oferecida para uma minoria, que eram os donos da terra.¹⁴¹ E ainda assim, dentre eles, haviam exclusões, pois mulheres e filhos de primogênitos também não tinham direito ao ensino, naquela época. E permaneceu assim, enquanto durou a economia exportadora agrícola. Percebe-se então, que neste período, “a necessidade de manter os desníveis sociais possuía, na educação escolar, um instrumento de reforço das desigualdades, a escola possuía como função ajudar a manter os privilégios.

Com a vigência da Constituição Federal de 1988, a criação LDB, e outras reformas que houve 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, afirma Gomes (1999) oferece uma oportunidade de pessoas com diferenças culturais possam

¹⁴⁰ VIEIRA; SILVA, 2020, p. 113-131.

¹⁴¹ AVILA, 1995 *apud* VIEIRA; SILVA, 2020, p. 131.

conviver de forma democrática, contribuindo para a construção de valores. Isso faz com que seja necessário conviver com diferentes realidades, onde se apresentará várias demandas sociais a serem analisadas e confrontadas. São as chamadas expressões da questão social, que também estão inseridas no âmbito escolar.¹⁴²

Para Libâneo, a escola possui uma estrutura de organização interna, que dá a ideia de que existe um ordenamento e disposição de setores e funções que asseguram o funcionamento de um todo. Normalmente, tal estrutura (organização interna) possui um organograma que mostra as inter-relações dos setores. Os elementos que compõem a estrutura organizacional básica da escola, com os setores, são: conselho da escola, direção, setor técnico-administrativo (secretaria escolar, limpeza, multimeios), setor pedagógico (conselho de classe, coordenação pedagógica, orientação educacional), instituições auxiliares, e, corpo docente (professores) e alunos.¹⁴³ Bento nota que dentro do setor pedagógico não consta, em suas ramificações, a equipe multidisciplinar, no qual seria um setor de grande ajuda para o tratamento das demandas escolares. Pois essa ajuda não seria somente na questão do ensino dentro da sala de aula, pois esse já é alcançado pelo professor.¹⁴⁴ Mas sim, questões do cotidiano, tanto psicológicas quanto sociais, que muitas vezes o professor não está capacitado para isso, assim como os profissionais da área. A equipe multidisciplinar pode ser definida como: um grupo de indivíduos com contributos distintos, com uma metodologia compartilhada frente a um objetivo comum, cada membro da equipe assume claramente as suas próprias funções, assim como os interesses comuns do coletivo, e todos os membros compartilham as suas responsabilidades e resultados.¹⁴⁵

Henry Giroux quando esclarece que a diferença entre o pluralismo e a experiência da democracia, não se reduz à equivalência de interesses variados, mas, antes, a uma experiência social em que “vozes e tradições diferentes existem e florescem ao ponto de escutarem as vozes de outros, comprometerem-se com uma tentativa contínua de eliminar formas de sofrimento subjetivo e objetivo e manterem condições por meio das quais o ato de comunicar e viver amplie, ao invés de restringir, a criação de esferas públicas democráticas”¹⁴⁶.

¹⁴² SILVA; FERREIRA, 2014, p. 10.

¹⁴³ PEREIRA, 2017, p. 25.

¹⁴⁴ BENTO, Ana M. O. *Percepção da equipe multidisciplinar frente à função do pedagogo numa escola de educação especial*. Bauru: Fundação Unesp, 2007. p. 23.

¹⁴⁵ ZURRO, Armando M.; FERRERO Xavier; BAS, C. S. *A equipe de cuidados de saúde primários: manual de cuidados primários*. Lisboa: Farmapress, 1991. p. 37.

¹⁴⁶ GIROUX, Henry. *Pedagogia marginal como resistência pós-moderna*. In: OZMON, Howard A.; CRAVER, Samuel. *Fundamentos Filosóficos da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 359-365.

Assim, consideramos pertinente que os docentes enfrentem a questão coletivamente sabendo discernir concepções e crenças de âmbito privado e a sua atuação como profissionais face à ética pública e republicana, na qual comparecem diferentes posições étnicas, sociais, religiosas e de gênero, mas com impedimentos capitaneados por grupos e pessoas que se debatem contra o compromisso da educação com a agenda contemporânea dos direitos humanos. Nessa medida, longe de ser um relativista cultural ou um profissional alheio ou neutro, o docente é um sujeito cuja ação está articulada a práticas profissionais promovidas por outros sujeitos e está inevitavelmente convocado à agenda emancipatória constitutiva da educação pública da qual não escapam o conflito e o dissenso, num contexto irremediavelmente interativo e marcado sob o ponto de vista ético.

Sob essa ótica, a prática educativa exercita-se consciente de sua própria parcialidade e como forma de autoridade, assumindo posicionamentos sensíveis aos jogos de poder e à alteridade, rompendo fronteiras que impedem a promoção das interações com as múltiplas experiências e dos mais variados posicionamentos frente às questões coletivas, sociais e subjetivas das quais participam os estudantes e também eles, os docentes. Trata-se de uma noção de autoridade profissional docente enraizada em interesses democráticos e na promoção de relações sociais emancipadoras, que, nesse caso, configura-se como um projeto educacional que enseja a política como condição de liberdade e compreende o significado da relação entre a ação pedagógica e o poder, mas também o lugar da negociação da diferença no bojo da profissão. Trata-se enfim de um discurso e de uma prática de crítica imprescindíveis para a realização da educação como sustentáculo das liberdades contra as formas de dominação e de supressão da alteridade.¹⁴⁷

A escola pública laica, portanto, não é local de culto religioso nem de doutrinação religiosa. Mas toda manifestação religiosa apresenta-se como um corpo doutrinário, uma ritualística com cerimônias, cultos, votos, exteriorização cultural da fé e encenações que incorpora, a seu modo, a cultura material por meio de objetos, vestimentas e gestualidades, além de adorações e fidelidades às tradições.¹⁴⁸ Nesse ponto caberá a discussão acerca dos limites e potencialidades da ação educativa voltada ao estudo e à valorização de manifestações religiosas afro-brasileiras (mas não somente, evidentemente) num contexto de afirmação de pertencimentos culturais, no qual as religiosidades de matriz africana saem da invisibilidade que historicamente conferiu-se a elas e entram na cena pública como um dos

¹⁴⁷ GIROUX, 2004, p. 359-365.

¹⁴⁸ PEREIRA, 2017, p. 103.

veículos de configuração identitários, educativa e política, partícipes da luta afirmativa pelo direito à diferença, pelo fim do racismo e pela igualdade racial. Mais uma vez, não se trata de doutrinação, mas do direito à aprendizagem da cultura em seu sentido plural e identitários.¹⁴⁹

Se por um lado a temática religiosa vem se projetando como uma questão posta na contemporaneidade – opondo sujeitos e atores sociais em trincheiras distintas na sociedade por outro lado, em nome de opções religiosas por vezes travestidas em discursos sociais voltados a grandes coletivos tem se imputado a escolas e seus currículos tentativas de normatização e regulação pautadas por forte conservadorismo e intolerância.¹⁵⁰ É o que se observa no debate contemporâneo em torno do Programa Escola Sem Partido, por exemplo, quando é possível verificar seus sujeitos enunciantes, a partir de suas filiações religiosas e/ou partidárias, sem que tais dimensões sejam vinculadas aos seus enunciados, propostos como unidades de sentido neutras e visando a produção de supostos consensos sociais.¹⁵¹ O grande problema nesse caso envolve o fato de que tal omissão, associada a um discurso pautado mais nos argumentos de autoridade moral, do que em uma discussão sobre ética. Cria cenários nos quais a captura e difusão desse discurso pelo público em geral ocorre sob forte apelo de uma lógica maniqueísta que opõe crianças e jovens, ao mesmo tempo em que opõe famílias e escolas, bem como práticas culturais distintas no interior da escola, hierarquizando-as, em muitos casos, de modo subliminar, mas, por vezes, de modo explícito.¹⁵²

Em relação a esse último aspecto é o que se observa, por exemplo, em práticas nas quais o tratamento da Lei 11.645 de 2008 é interdito por professores com orientação religiosa neopentecostal. Desse modo, sob a égide de um discurso que propõe uma atitude de neutralidade em face de qualquer “doutrinação religiosa” assiste-se a notável articulação de grupos religiosos voltados à contenção de toda e qualquer pauta que garanta a reflexão, no espaço escolar, dos aspectos constitutivos da diversidade sociocultural e religiosa da sociedade brasileira.

2.3 Desafios atuais do exercício da Gestão Escolar frente a Ensino Religioso

Nas últimas décadas, embora o acesso e a permanência tenham se ampliado, a qualidade da oferta educacional tem sido prejudicada pela minimização dos investimentos em

¹⁴⁹ PEREIRA, 2017, p. 110.

¹⁵⁰ PEREIRA, 2017, p. 103.

¹⁵¹ PEREIRA, 2017, p. 103.

¹⁵² PEREIRA, 2017, p. 103.

recursos humanos, materiais e de formação profissional (inicial e continuada). Uma das consequências da falta de financiamento público adequado é exatamente a não incorporação das tecnologias digitais nas práticas escolares, apesar do constante anúncio de suas potencialidades.¹⁵³ Cumpre temporizar nesse ponto, antes de prosseguir, que no ano de 2020, a sociedade em nível mundial, foi alcançada pela infecção descontrolada do vírus causador da COVID-19 popularmente conhecido como Coronavírus e que modificou substancialmente o cotidiano das cidades e do campo por meio da necessidade de isolamento social. Esse isolamento afetou, é claro, diretamente a Educação, enquanto atividade primordialmente presencial, principalmente, no ensino fundamental e médio, levando a toda comunidade escolar à necessidade de buscar alternativas.¹⁵⁴

A despeito de ser a única opção plausível, dadas as incertezas sobre a duração das medidas de isolamento, a implementação do ensino remoto se mostra via de mão dupla: por um lado, permite que o afastamento seja físico, mas não completo, com manutenção de contato social em meio virtual; por outro, traz, de maneira subjacente, o aumento das desigualdades educacionais já demasiadamente expressivas no sistema educacional brasileiro. Diante desse dilema, em contraponto a nada fazer, coube aos profissionais buscar formas de se reinventar para manter seu exercício docente.¹⁵⁵ Ao mesmo tempo que as demandas externas exigiram respostas da equipe para viabilização de atividades não presenciais na rede, especialmente aquelas mediadas por recursos digitais, intensificou-se a necessidade de acolhimento dos dramas sociais e emocionais desencadeados ou acirrados pela pandemia. Em reuniões realizadas já no primeiro dia do isolamento social, 17 de março, todos entenderam que, pela gravidade do momento, as ações e decisões para enfrentamento dos problemas seriam mais acertadas se ocorressem por meio de processos participativos de gestão democrática.¹⁵⁶

Diante do novo contexto, dada a intensificação das interações com a equipe escolar, viabilizou-se uma coleta intensa de dados,¹⁵⁷ pois, a crescente tendência de trabalho interprofissional motivou a revisita ao conceito de trabalho em equipe, sua tipologia e seus atributos. Não se diz equipes de pacientes, equipes de familiares; poderia se dizer grupos de

¹⁵³ ALMEIDA, Luana C.; DALBEN, Adilson. (Re) organizar o trabalho pedagógico em tempos de Covid-19: no limiar do (Im) possível. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, p. 1-20, 2020. p. 13.

¹⁵⁴ ALMEIDA; DALBEN, 2020, p. 15.

¹⁵⁵ ALMEIDA; DALBEN, 2020, p. 12-18.

¹⁵⁶ ALMEIDA; DALBEN, 2020, p. 12-18.

¹⁵⁷ ALMEIDA; DALBEN, 2020, p. 12-18.

pacientes, grupos de familiares. As equipes de saúde, no entanto, são equipes de trabalho,¹⁵⁸ e na educação são equipes ou grupos de trabalho, com as mesmas considerações.

Na interação intersubjetiva, o entendimento entre os sujeitos apoia-se em pretensões de validade: a verdade proposicional que se refere à realidade do estado das coisas, a correção normativa que remete aos aspectos éticos, políticos e morais que coordenam as ações, e a autenticidade expressiva que envolve uma relação de confiança e sinceridade entre os interlocutores. Assim, na relação profissional e usuário, ou, professor/a e aluno/a, a verdade proposicional pode ser aplicada ao se realizar uma consulta e comunicar os resultados de exames clínicos; a correção normativa, quando se realizam recomendações de autocuidado para promoção ou recuperação da saúde; e a autenticidade expressiva permeia toda interação exemplificada, por meio do vínculo intersubjetivo que requer a escuta, o afeto, a confiança e a dedicação de tempo que possibilitam o acompanhamento longitudinal do cuidado.¹⁵⁹

A Educação a distância (EaD) não pode ser a única solução, esta metodologia tende a exacerbar as desigualdades já existentes, que são parcialmente niveladas nos ambientes escolares, simplesmente, porque nem todos possuem o equipamento necessário. Se a meta for investir apenas em ferramentas digitais, certamente, contribuiremos para uma piora na aprendizagem dos alunos a curto e a médio prazos. Há uma necessidade de (re) pensar o futuro da Educação, incluindo uma articulação apropriada entre o EaD e o Ensino presencial. Até porque, muitos no Brasil não têm acesso a computadores, celulares ou à Internet de qualidade – realidade constatada pelas secretarias de Educação de Estados e municípios no atual momento – e um número considerável alto de professores precisou aprender a utilizar as plataformas digitais, inserir atividades online, avaliar os estudantes a distância e produzir e inserir nas plataformas material que ajude o aluno a entender os conteúdos, além das usuais aulas gravadas e online. Na pandemia, grande parte das escolas e das universidades estão fazendo o possível para garantir o uso das ferramentas digitais, mas sem terem o tempo hábil para testá-las ou capacitar o corpo docente e técnico-administrativo para utilizá-las corretamente.¹⁶⁰

Várias medidas e orientações advieram, nesse período de pandemia que atravessamos, tanto do Ministério da Educação como do Conselho Nacional de Educação para o funcionamento das instituições educadoras na emergência das condições de isolamento social

¹⁵⁸ PEDUZZI, Marina. Trabalho em equipe: uma revisita ao conceito e a seus desdobramentos no trabalho interprofissional. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 1-20, 2020. p. 9.

¹⁵⁹ PEDUZZI, 2020, p. 20.

¹⁶⁰ DIAS, Érika P.; FERREIRA, Fátima C. A Educação e a Covid-19. *Revista Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, 2020. p. 553.

impostas pela situação social criada por essa pandemia. Estados e municípios também tomaram suas decisões. No que diz respeito à educação superior normas mais detalhadas foram exaradas em nível federal, mas também recentemente publicaram-se orientações do Conselho Nacional de Educação no ano de 2020 em que, respeitando a autonomia das escolas e dos sistemas de ensino, são apresentadas sugestões/orientações/recomendações relativamente detalhadas para realização de atividades presenciais e não presenciais na educação básica, quanto à reorganização dos calendários escolares e o replanejamento curricular no contexto da atual pandemia. É um parecer e pode ser utilizado como baliza por todos os entes federados que assim quiserem.¹⁶¹ Durante a pandemia, no que respeita a esse nível educacional, alguns entendimentos foram feitos entre estados e municípios, por intermediação do Conselho de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e suas regionais.¹⁶²

Visou-se o desenvolvimento de soluções considerando adequações de oferta escolar em virtude do advento da pandemia levando em conta as situações econômico-sociais-culturais diversas que se mostram na extensão deste país, e as desigualdades que se tornaram evidentes nesse contexto. Secretarias de educação, municipais e estaduais, conselhos estaduais e municipais também elaboraram orientações para esse período emergencial em articulação com as respectivas secretarias de educação no que respeita a calendário, educação em modalidade remota e currículos. Aqui já se coloca a questão das perspectivas de diferentes agentes e níveis de gestão que tomaram decisões *ad-hoc*, embora de modo geral atentos às orientações das autoridades da saúde.¹⁶³ Mas, do ponto de vista das governanças regionais e locais, sem uma articulação mais geral de governo, houve muita disparidade entre estados e municípios nas tomadas de decisões políticas relativas à saúde pública, com certo desencontro de ações, o que não deixou de causar agravantes para a situação geral social e educacional.¹⁶⁴

A situação pandêmica obrigou crianças, adolescentes e jovens a mudarem seus hábitos relacionais e de movimento, a estudarem de modo remoto, alguns com boas condições, com acesso à internet, com os suportes necessários (computador, *tablet* ou celulares), mas muitos não dispoem dessas facilidades, ou dispoem com restrições (por exemplo, não disposição de rede de internet ou de computador ou outro suporte, posse de celulares pré-pagos com pouco acesso a redes; um só celular na família etc.), contando ainda aqueles sem condição alguma

¹⁶¹ GATTI, Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020. p. 37.

¹⁶² GATTI, 2020, p. 29-41.

¹⁶³ GATTI, 2020, p. 29-41.

¹⁶⁴ GATTI, 2020, p. 29-41.

para uso dos suportes tecnológicos escolhidos para suprir o modo presencial,¹⁶⁵ acirrando ainda mais a disparidade social e ausência de equidade.

Agregue-se a essas condições o grande contingente de alunos que não puderam contar com apoio mais efetivo dos pais por seu nível educacional, ou por trabalharem em setores prioritários durante o isolamento, ou por outros motivos. Ainda, evidenciou-se situação de alunos dependentes de redes educacionais que elas próprias não tinham condições de oferta remota de seus currículos. Também, pendências curriculares ficaram em suspensão, como as atividades práticas, as de laboratórios, as de campo e os estágios na educação média profissional. Questões se mostraram como dificuldades, como as condições e formação dos docentes para trabalho de educação escolar em modo remoto e para uso de mídias, para o desenvolvimento de formas de envolvimento ativo dos estudantes, desenvolvimento de atividades compartilhadas, e mesmo a avaliação do desempenho dos alunos.¹⁶⁶

Muitas dúvidas e preocupações existem relativas ao atendimento às crianças pequenas que frequentavam creches, as da pré-escola, e as em processo de alfabetização, considerando as necessidades e condições dessas faixas etárias, e também a falta de metodologias a distância suficientemente estudadas e consolidadas para esses níveis educativos, lembrando os limites de uso por crianças pequenas de aparelhos receptores.¹⁶⁷

Há vários outros aspectos a considerar no retorno às aulas presenciais e o vetor-chave aqui é planejamento flexível e local. A data e as formas de retorno, quase todos já estavam conscientes disso, são questão que deve considerar os dados de avanço/retrocesso nas contaminações pela Covid-19 e seus efeitos. Evidente, também, é que condições básicas de infraestrutura e de higiene, por razões científicas, deverão ser garantidas nos ambientes das escolas. Para tanto existem protocolos definidos que estipulam as ações necessárias. Há também discussões para o planejamento da volta dos alunos por grupos. Estados e municípios, bem como escolas particulares debruçam-se sobre várias possibilidades buscando as que garantam menor risco para a saúde de alunos e profissionais que trabalham na escola. As tecnologias digitais emergentes propiciam uma maior flexibilidade espaço-temporal e mobilidade nos programas educacionais.¹⁶⁸ No âmbito da educação à distância, uma pluralidade de cenários e estratégias inovadores flexibilizam pedagogicamente uma proposta

¹⁶⁵ GATTI, 2020, p. 29-41.

¹⁶⁶ VIEIRA, Márcia F.; SILVA, Carlos M. S. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, Porto Alegre, v. 28, p. 1013-1031, 2020. p. 1024.

¹⁶⁷ VIEIRA, 2020, p. 1025.

¹⁶⁸ VIEIRA, 2020, p. 1025.

educacional em busca de uma educação que rompa paradigmas e responda à demanda por conteúdo inovador para uma geração de alunos cada vez mais imersos na sociedade do conhecimento e da informação.¹⁶⁹

Contudo, as experiências de aprendizagem online bem planejadas são significativamente diferentes do ensino remoto que tem sido adotado pelas instituições educacionais em resposta à crise gerada pela COVID-19. O ensino remoto se diferencia fortemente da Educação a Distância (EaD) pelo caráter emergencial que propõe a utilização das tecnologias em circunstâncias específicas onde até então praticava-se a educação presencial. Ensinar por meio de tecnologias digitais a estudantes afetados pelo fechamento repentino das escolas não é implementar educação a distância, ainda que se refira à mediação do ensino e da aprendizagem por meio das tecnologias digitais.¹⁷⁰

O ensino remoto emergencial envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, constituindo-se em uma mudança temporária em resposta à situação da crise. Diferentemente da EaD, é caracterizado pela disponibilização de vídeos gravados, aulas online e compartilhamento de materiais digitais em plataformas online.¹⁷¹ Esta mudança súbita nos processos educacionais tem gerado muitas incertezas por parte dos gestores das escolas, professores, estudantes, pais e comunidade científica acerca da eficácia do ensino não presencial, mediado pelas tecnologias digitais, quanto à aprendizagem, principalmente na educação básica e secundária, quando comparado ao ensino presencial a que todos estavam acostumados.¹⁷²

O êxito na educação online depende de muitos fatores, que perpassam desde o perfil do aluno e a sua motivação para a aprendizagem, o acesso à conexão à internet e aos recursos tecnológicos, a formação e competência digital dos professores para a docência nesta modalidade de ensino. Ademais, a confusão conceitual que se tem feito entre a educação à distância e o ensino remoto de emergência que estamos vivenciando devido à pandemia. Na verdade, o surto de COVID-19 também é uma grande crise educacional.¹⁷³ O maior desafio da educação brasileira passou a ser a adequação ao novo cenário imposto pela pandemia, em razão das medidas emergenciais adotadas pelos governantes e dirigentes escolares,

¹⁶⁹ VIEIRA, 2020, p. 1025.

¹⁷⁰ HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The difference between emergency remote teaching and online learning. *Journal Educause Review*, Boulder, n. 1, [n.p.], 2020. [n.p.].

¹⁷¹ ARRUDA, Eucídio P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Revista Em Rede*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. p. 265.

¹⁷² ARRUDA, 2020, p. 265.

¹⁷³ UNESCO. *Disrupção educacional e resposta a COVID-19*. [s.d.]. [online]. [n.p.].

nomeadamente, a adoção do ensino remoto nas escolas com utilização de plataformas digitais e sistemas gerenciadores de cursos remotos como alternativa à suspensão das atividades presenciais.¹⁷⁴ Aliado a este, outro grande desafio é o desenvolvimento de habilidades e competências digitais docente, de maneira ainda mais urgente. A implantação do ensino remoto vem evidenciando ainda mais as disparidades socioeconômicas e culturais existentes no Brasil.¹⁷⁵ Para Carvalho os três eixos norteadores de uma educação de qualidade - o acesso, a participação e a aprendizagem efetiva de todos os alunos precisam ser recalculados. As mudanças devem ser acompanhadas de garantias de acesso às múltiplas e diversas oportunidades de aprendizagem organizadas pelas escolas.¹⁷⁶ Questionando-se sobre como garantir que todos os alunos participam e aprendem nas circunstâncias excepcionais que agora vivenciamos, o autor aponta para as fragilidades, sobretudo daqueles com maiores fragilidades socioeconômicas, no que respeita às suas competências digitais e à sua “capacidade” para aprender neste modelo online.¹⁷⁷ Ressalta-se a relevância da visibilidade das necessidades do aluno em termos de preparação para estudar por meio das tecnologias digitais e, principalmente, as situações de vulnerabilidade social que não dispõem de todos os recursos para acesso aos ambientes virtuais de aprendizagem e conteúdos disponibilizados online. É necessário compreender a diversidade, a acessibilidade e os princípios de inclusão para que se atente de forma isonômica as demandas discentes em situação de vulnerabilidade social.¹⁷⁸

Todo esse contexto trouxe à tona o papel da gestão democrática frente a tantos desafios de consolidar a construção da cidadania ameaçada nesse tempo de pandemia e de reestruturação social e emocional. Tornar a escola democrática e assegurar seu caráter laico, ultrapassa a inclusão do Ensino Religioso como componente curricular, até porque ele está sistematicamente instituído pelas legislações nacionais que o respalda. E nesse processo torna-se de fundamental importância o papel do gestor ou da gestão escolar, no sentido de garantir o cumprimento dos objetivos educacionais. E o ER, como mencionado anteriormente,

¹⁷⁴ PEREIRA Jesus, A.; NARDUCHI, F.; MIRANDA, M. G. Biopolítica e educação: os impactos da pandemia do covid-19 nas escolas públicas. *Revista Augustus*, [s.l.], v. 25, n. 51, p. 219-236, 2020. p. 222.

¹⁷⁵ ALMEIDA, Beatriz O.; ALVES, Lynn R. G. Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual. *Revista Debates em Educação*, Maceió, v. 12, n. 28, p. 12-28, 2020. p. 23.

¹⁷⁶ CARVALHO, Marisa. Acesso, equidade e aprendizagem: desafios em tempos de Covid 19. In: ALVES, J. M.; CABRAL, I. (eds.). *Ensinar e aprender em tempo de COVID 19: entre o caos e a redenção*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia, 2020. p. 119.

¹⁷⁷ CARVALHO, 2020, p. 120.

¹⁷⁸ CAMACHO, Alessandra C. L. F.; FULY, Patrícia S. C.; SANTOS, Mauro L. S. C.; MENEZES, Harlon F. Alunos em vulnerabilidade social em disciplinas de educação à distância em tempos de COVID-19. *Journal Society and Development*, [s.l.], v. 9, n. 7, p. 1-12, 2020.

como componente curricular constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, mesmo sendo de matrícula facultativa. Cabe ao diretor/a direcionar o trabalho pedagógico no direcionamento e cumprimento das legislações, articulando pedagogicamente os espaços/tempos, bem como o planejamento pedagógico na garantia de que os eixos do referido componente sejam desenvolvidos, inclusive na perspectiva da cidadania.



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

Antes de engendrar o campo de determinações da laicidade é fundamental entender que cumpre consolidar o entendimento que essa laicidade não é exógena do Brasil e sim um princípio, cuja origem parte de processos civilizatórios, os quais acontecem em diversos países e que alcançam a realidade brasileira. “A necessidade de implementar a laicidade em cada contexto social se faz presente a partir de um momento histórico em que se torna inevitável a convivência entre cidadãos de crenças diferentes”¹⁷⁹.

Nesse sentido, Sanfelice e 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”¹⁸⁰. Da mesma forma, ainda acrescentam Sanfelice 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.¹⁸¹

Assim, compreender 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 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. Ao passo que tais experiências ainda representam desafios tanto quanto a

¹⁷⁹ VALENTE, Gabriela A. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. *Revista Pro-posições*. Campinas, v. 29, n. 1, p. 107-127, 2018. p. 109.

¹⁸⁰ SANFELICE, José L.; SIQUELLI, Sônia A. *Desafios à democratização da educação no Brasil contemporâneo*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. p. 9.

¹⁸¹ SANFELICE, 2016, p. 10.

configuração da presença do diretor quanto de uma efetiva materialização das ações de gestão.

Os Conselhos Escolares ainda carregam marcas históricas da administração da “coisa pública” no país, caracterizadas pelo autoritarismo, mesmo em um contexto que favoreciam a implantação desses órgãos no município. Nota-se, neste ponto, que a compreensão dos Conselhos como meros auxiliares da direção permanece, haja visto que a partir das experiências nas escolas o fato era notório no cotidiano. Assim, mesmo as ações que se considerem positivas (como os encontros com funcionários/as e estudantes) só foram possíveis de acontecer, quando a iniciativa partiu da equipe gestora.¹⁸²

Nas 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.¹⁸³ Conforme afirma Euzébio Filho: “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”¹⁸⁴.

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.¹⁸⁵ Convém, 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.

¹⁸² EUZÉBIOS FILHO, Antonio. Conselhos Escolares para que? Análise de uma experiência com gestão escolar democrática. *Revista de Psicologia da IMED*, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 139-152, 2019. [online]. p. 148.

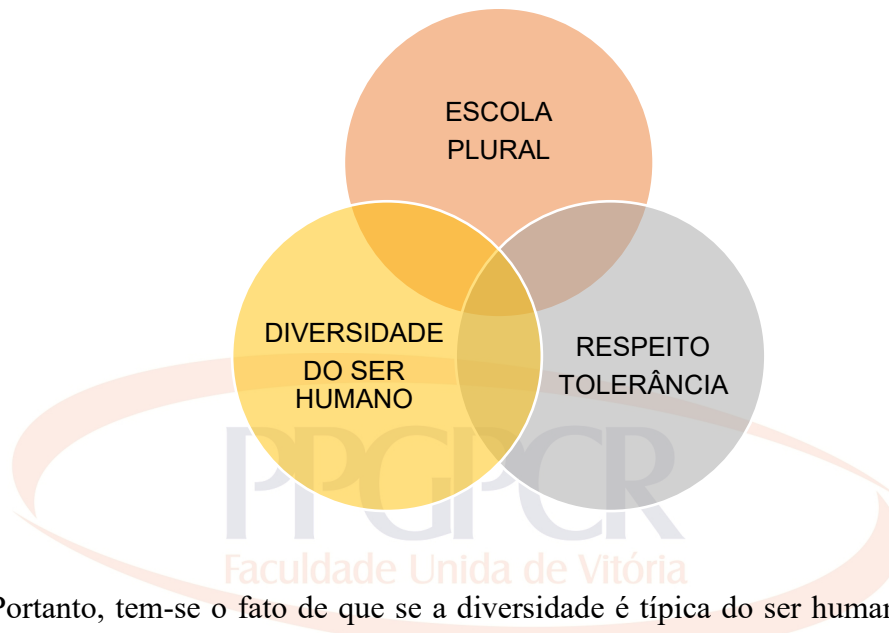
¹⁸³ BUENO, Cristiane A. F. P. *A participação dos funcionários nas decisões pedagógicas da escola: possibilidades e desafios em uma escola de Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2016. p. 52.

¹⁸⁴ EUZÉBIOS FILHO, 2019, p. 148.

¹⁸⁵ SOUZA, Ângelo R. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. *Revista Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 271-290, 2019. p. 275.

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, onde os questionamentos e discussões pudessem romper com as violências, uma vez que estariam no contexto de respeito à diversidade e ao pluralismo.¹⁸⁶ Dessa forma o cotidiano da escola funcionaria como um engrenagem, observe a figura a seguir.

Figura 5. Funcionamento da escola¹⁸⁷



Portanto, tem-se o fato de que se a diversidade é típica do ser humano, natural que a escola seja o lugar da pluralidade, porém, é preciso que a escola enquanto espaço de aprendizagem, possa ensinar sobre o processo de convivência com o outro, para que a diversidade seja reflexo do respeito e da tolerância. Mas, “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”¹⁸⁸.

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”¹⁸⁹. E corrobora com essa afirmativa a evidência e importância do papel da gestão escolar no processo de mediação na relação das diferenças, ao considerar que a concepção fragmentada, independente e, de certa

¹⁸⁶ GONÇALVES, Jorge C. *A gestão escolar frente ao desafio em ofertar o componente curricular Ensino Religioso na escola pública*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2018. p. 95.

¹⁸⁷ Elaboração própria, dados inéditos, 2022.

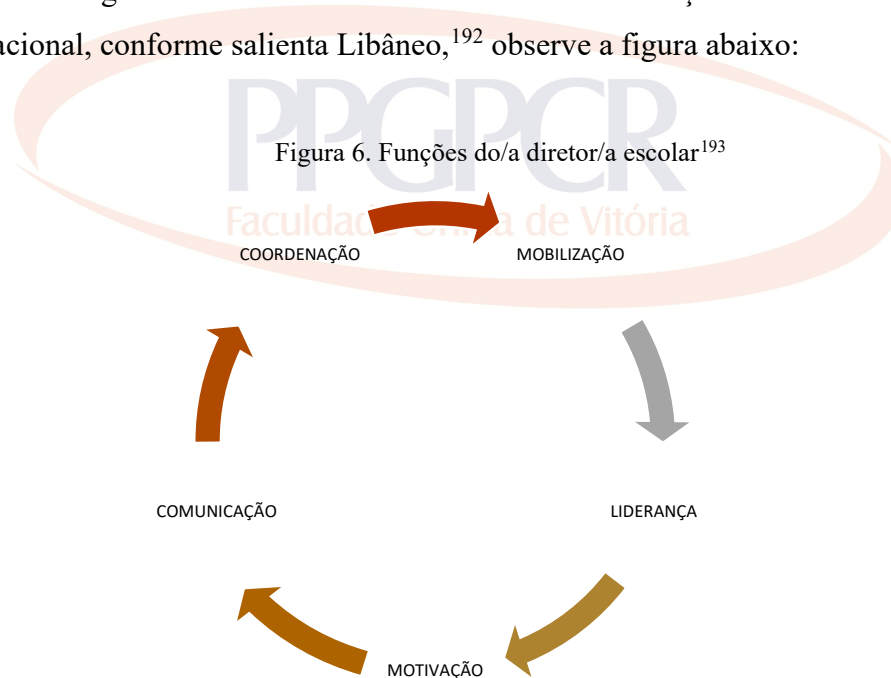
¹⁸⁸ GONÇALVES, 2018, p. 95.

¹⁸⁹ GONÇALVES, 2018, p. 95.

maneira, tradicional que a comunidade escolar possui do ensino, numa busca por responsáveis pelos problemas, transferindo-os, quando na verdade todos são coparticipes nesse processo.

Isto é, o professor não ensina porque os alunos não querem aprender, o diretor da escola sente seu trabalho ineficaz porque os professores não participam e não colaboram como equipe, e o secretário escolar não faz sua função com qualidade devido à ausência de apoio da direção'.¹⁹⁰

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”¹⁹¹. Alcança para além desse aspecto 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 Libâneo,¹⁹² observe a figura abaixo:



Nesse ínterim, o/a diretor/a torna-se o principal membro da comunidade na garantia do cumprimento das ações e práticas curriculares que seja para todos e de todos, onde a mediação dos saberes respeite a pluralidade étnica, racial e cultural existente, com respeito a

¹⁹⁰ LÜCK, Heloísa. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis: Vozes, 2012a. p. 80. Confira também: GONÇALVES, 2018, p. 95-96.

¹⁹¹ LÜCK, 2012a, p. 80.

¹⁹² LIBÂNEO, 2015, p. 177.

¹⁹³ Adaptado de: LIBÂNEO, 2015, p. 177.

laicidade da escola pública, e que faz cumprir a legislação, dentre as quais a oferta do Ensino Religioso, obrigatório e de matrícula facultativa ao estudante.

As autoras Maria do Carmo Santos e Mônica Patrícia Sales ressaltam 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.¹⁹⁴

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 permear 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, ser alheia a todos os possíveis fatores só estará prejudicando o processo educativo e de construção da cidadania.¹⁹⁵

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 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.¹⁹⁶

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.

¹⁹⁴ PARO, Vitor H. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 80.

¹⁹⁵ PARO, 2000, p. 80.

¹⁹⁶ PARO, Vitor H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2016. p. 150.

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.¹⁹⁷

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,¹⁹⁸ e, de outro, aos reclames por mais democracia.

Não se pode negar que a direção pedagógica, na forma como a escola se estrutura concretamente, exerçam 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.¹⁹⁹

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 da instituição; circulando e atuando em todos os espaços da escola, em vista da natureza educativa do seu trabalho.²⁰⁰

Ou seja, 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.²⁰¹

¹⁹⁷ LIBÂNEO, 2015, p. 7.

¹⁹⁸ TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, p. 84-89, 1961. p. 84. Confira também: SOUZA, 2019, p. 277.

¹⁹⁹ PARO, 2016, p. 150.

²⁰⁰ SALLES; GENTILINI, 2018, p. 177.

²⁰¹ SALLES; GENTILINI, 2018, p. 177.

A tarefa da gestão escolar permeia além dos aspectos burocráticos e administrativos, como também, os aspectos pedagógicos e culturais que permeiam o contexto escolar. Nesse processo a oferta do Ensino Religioso associa o reconhecimento da sua importância frente a 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 a oferta do Ensino Religioso de caráter laico, o que nem sempre é possível, tem-se um aspecto que o justifique: o fato de que os atores envolvidos no processo educacional e político são os responsáveis por suas práticas proselitistas, o que conduz a gestão escolar ao papel de mediar e assegurar que o assunto seja de ordem pedagógica e não política, 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, onde o Ensino Religioso seja uma proposta de estudo de análise crítica e formativa, cuja escola precisa caracterizar-se como laica. Além de prevenir e evitar comportamentos discriminatórios, racistas ou de intolerância.²⁰²

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 afim de promover possibilidades para que seja alcançada, 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.²⁰³

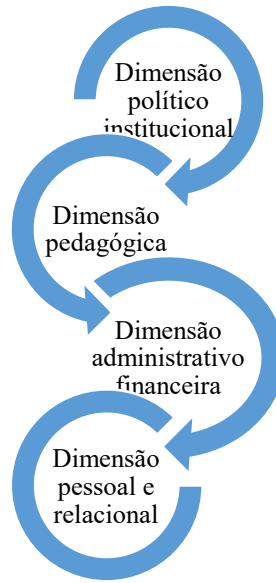
Nesse sentido a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar destacam quatro dimensões,²⁰⁴ conforme figura abaixo:

²⁰² GONÇALVES, 2018, p. 97.

²⁰³ OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO. *Gestão em Educação: conceitos, práticas e metodologias*. [s.d.]. [online]. [n.p.].

²⁰⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Matriz nacional de competências do diretor escolar*. In: ANPAE [Site institucional]. 2021. [online]. p. 3.

Figura 7. Dimensões das Competências do Diretor Escolar²⁰⁵



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 desenvolver um olhar sistêmico e estratégico para o cotidiano, de modo que a instituição cumpra sua função social. A dimensão pedagógica, está relacionada ao compromisso com o ensino e a aprendizagem, 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 que 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. Desenvolver habilidades de comunicação e compreensão de todos os lados para a resolução de conflitos também faz parte dessa dimensão.²⁰⁶

²⁰⁵ Adaptado de: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021, p. 4-6.

²⁰⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021, p. 4-9.

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”²⁰⁷. 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 “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”²⁰⁸. Deste modo:

Isso requer do educador um aprofundamento mais apurado, pois é nas relações do conhecimento religioso próprio com o conhecimento religioso do outro que o 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.²⁰⁹

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

Nesse processo a gestão escolar tem a função e responsabilidade de estar mediante às legislações que exigem organização curricular contextualizada, e de atentar para os direitos dos/as estudantes, para que dentro da escola 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

²⁰⁷ OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO, [s.d.], p. 9.

²⁰⁸ OLIVEIRA, Ingrid L. C. *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 (Mestrado em História, Ensino e Narrativas) – Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018. p. 111.

²⁰⁹ JUNQUEIRA, Sérgio, R. A. *História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso*. Curitiba: IBPEX, 2008. p. 10.

laico do estado, para que todos os atores da escola possam adquirir conhecimento de fato sobre o assunto.²¹⁰

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

O referido autor, 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 possuam algum conhecimento científico que envolva o Ensino Religioso, situação que reverbera na ausência de argumentos adequados sobre as temáticas.²¹¹ 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, ajuntando o respeito ao papel laico da escola, a partir da gestão participativa.

Cabe a gestão escolar no papel do/a diretor/a à tarefa de, ao ser líder, ter a iniciativa de transformar as velhas práticas e ideias na promoção e exploração de novos saberes sobre a educação e os inúmeros temas relacionados, o que contribui sobremaneira na formação integral dos/as alunos/as. Nesses termos, a liderança segundo Heloisa Lück, citada por Gonçalves, 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.²¹²

Porém, na prática nem sempre a liderança acontece dessa forma. No senso comum, é fácil perceber que ter 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 “trata-se de um exercício de influência que querer

²¹⁰ GONÇALVES, 2018, p. 97.

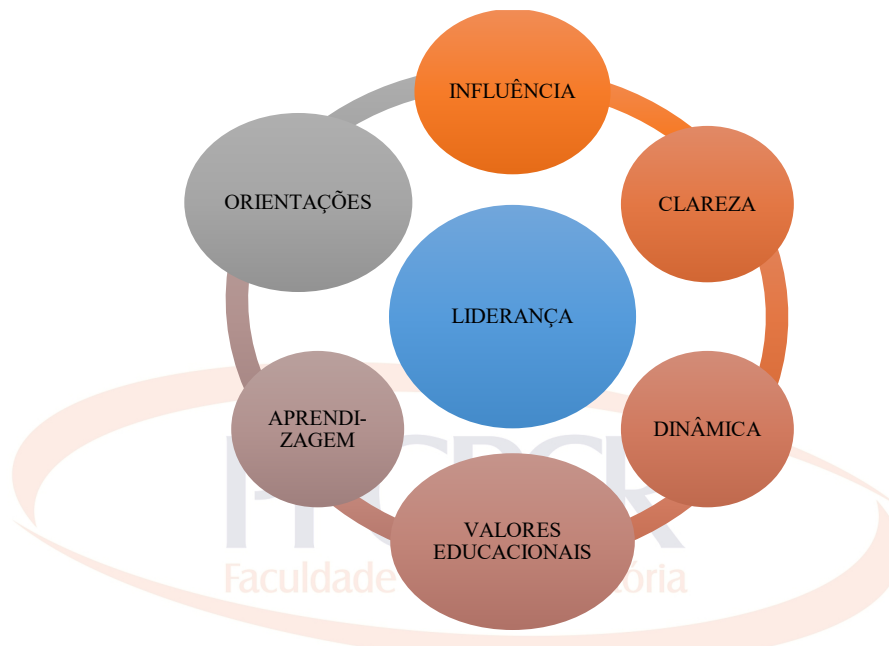
²¹¹ GONÇALVES, 2018, p. 97.

²¹² LÜCK, Heloísa. *Liderança em gestão escolar*. Petrópolis: Vozes, 2012b. p. 17.

competências específicas, que se desenvolvem continuamente e demandam capacitação continuada no desenvolvimento do profissional”²¹³.

Então, pode-se afirmar que a gestão está associada a 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, observe a figura a seguir:

Figura 8. Elementos da liderança²¹⁴



As características desses elementos passam pela maneira de que ao influenciar as pessoas, estas sintam-se motivadas para o exercício das atividades; 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 associado diretamente a qualidade da aprendizagem, que com uma equipe bem orientada a gestão escolar, por meio do/a líder alcançará as mudanças desejáveis.

Ressalta-se que 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.²¹⁵

²¹³ LÜCK, 2012b, p. 17.

²¹⁴ Adaptado de: LÜCK, 2012, p. 35.

²¹⁵ LÜCK, 2012, p. 33.

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 Heloísa Lück as pessoas são influenciáveis e, desta maneira, permitem ou não tal modelo de liderança e aceitam ou não serem conduzidas.²¹⁶

E relacionando a liderança a 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”²¹⁷.

E nesse ínterim, tomando por embasamento as contribuições de Heloísa Lück, na gestão democrática o ambiente para a oferta do Ensino Religioso precisa ser favorável e estimulador, precisa apresentar 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”²¹⁸.

Outro aspecto importante, diz respeito a comunicação, no ambiente escolar a comunidade precisa ser convidada a refletir e a participar com relação a oferta do Ensino Religioso. Que de acordo com Heloísa Lück, 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”²¹⁹.

Seguindo essa explanação, a gestão escolar democrática deve transmitir a comunidade escolar informações, talvez, desconhecidas, tendo em vista que o processo pedagógico é

²¹⁶ LÜCK, 2012, p. 43.

²¹⁷ LÜCK, 2012, p. 48.

²¹⁸ LÜCK, 2012, p. 20.

²¹⁹ LÜCK, 2012, p. 117.

complexo, porém, importante que se conheça para contribuir. Cabe a liderança da gestão escolar 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; [...] 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.²²⁰

Ao atentar para todas essas prerrogativas a gestão se fortalece como democrática e a escola deixa de ser massa de manobra para a manutenção do *status quo*. Na liderança compartilhada todos acabam conhecendo e exercendo seu papel 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 História 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”²²¹.

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 cultura da paz.²²² Assim, o Ensino Religioso, neste cenário, tem um papel fundamental, dentro do contexto escolar, quando se observa que tem como objetivo

²²⁰ GONÇALVES, 2018, p. 100-101.

²²¹ KARNAL, Leandro; SILVA, Eliane M., 2003 *apud* OLIVEIRA, 2018, p. 116.

²²² CURY, 2006, p. 185.

básico a formação do cidadão e a preservação da vida mediante o estabelecimento da dignidade e valorização da pessoa.

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’.²²³

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 dizer 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. Além de considerar os cursos de licenciatura em Ciências das Religiões que objetivam, especificamente, a formação profissional da/o docente para o Componente Curricular Ensino Religioso. Tanto que Junqueira atribui a construção do currículo como ação pedagógica, que promove, dentre suas funções, “a formação de um cidadão comprometido”²²⁴. 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.²²⁵

Observa-se que mesmo como disciplina o Ensino Religioso desde a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER) o MEC não havia adotado 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. Que de acordo com a BNCC, destacam-se quatro objetivos:

²²³ CURY, 2006, p.185.

²²⁴ JUNQUEIRA, 2002, p. 81.

²²⁵ JUNQUEIRA, 2002, p. 81.

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.²²⁶

E mesmo que a escola dê o entendimento de que a oferta é obrigatória e a matrícula facultativa haverá debates e discussões acirradas que envolvam a disciplina de Ensino Religioso como área de conhecimento, tendo em vista que as questões sobre o que ensinar e como ensinar reafirmam a formação (e própria proposição) do FONAPER e, reascende a questão da laicidade do Estado e da escola pública. Justifica-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”²²⁷. Ou seja, atualmente, 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.²²⁸

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”²²⁹.

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

²²⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília: MEC; SEB, 2017. p. 436.

²²⁷ GONÇALVES, 2018, p. 105.

²²⁸ PASSOS, 2007, p. 25.

²²⁹ PASSOS, 2007, p. 42.

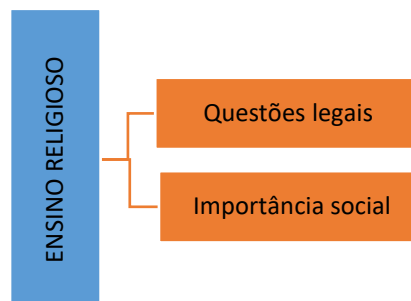
da humanidade, desde os primórdios, estão intrínsecos no contexto educacional, da mesma forma que os conhecimentos das demais disciplinas do programa curricular escolar.²³⁰

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”²³¹.

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. Heloísa Lück 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”²³². 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 imagem a seguir:

Figura 9. Pressupostos do Ensino Religioso como área de conhecimento²³³



²³⁰ GONÇALVES, 2018, p. 106-107.

²³¹ PASSOS, 2007, p. 32.

²³² LÜCK, Heloísa. *Gestão do processo de aprendizagem pelo professor*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 22.

²³³ Adaptado de: PASSOS, 2007, p. 94.

A questão legal envolve as DCNs, a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN; e a importância social refere-se à relevância da religião enquanto aspecto humano, demonstrado nas diversas dimensões humanas, seja ela social, cultural, política, psicológica, etc., nas ações humanas e também, nas instituições sociais.²³⁴

E a 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:

- a) observar os sentidos, os fundamentos, princípios, diretrizes e objetos da educação, obedecendo a legislação educacional;
- b) respeitar o aluno com seu contexto sócio-econômico-cultural, suas experiências, etc.;
- c) respeitar os educadores com suas experiências, saberes, seus valores, sua formação, etc.; - verificar as condições físicas e materiais da escola, a cultura e o clima organizacional da instituição;
- d) definir a forma de liderança e gestão pedagógica;
- e) promover a participação dos pais em todos os campos da escola, como na vida de seu filho, na gestão, nos projetos, nas decisões, etc.; entre outros.²³⁵

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

²³⁴ PASSOS, 2007, p. 94.

²³⁵ LÜCK, 2014, p. 28.

CONCLUSÃO

O estudo investigativo realizado permitiu compreender que o campo das religiões no Brasil responde de forma gradual às inflexões dos tempos modernos. Assim a globalização cultural e econômica se unificou em um único processo e esteve presente nessa formação de uma sociedade diversificada, porém tão conflituosa, quanto temáticas, a partir da inserção da religião como ponto de pauta. O que interessa para o contexto educacional são os objetivos e conteúdos que a disciplina de Ensino Religioso vai utilizar para dar embasamento a sua configuração como área de conhecimento, uma vez que a garantia da escola e do estado laico precisam sobrepor às ações e práticas escolares.

Tendo como premissa o modelo das Ciências das Religiões para o direcionamento teórico e metodológico da oferta do Ensino Religioso, o estudo acontecerá a partir dos pressupostos científicos do fenômeno religioso aos estudantes. Dessa forma promove de forma sistemática e dinâmica o fortalecimento de práticas pedagógicas da gestão democrática que garantem o caráter laico da escola frente a oferta da disciplina de Ensino Religioso. Conforme o autor Ênio Brito Pinto, que afirma que o objeto de estudos das Ciências das Religiões é a religião. Religião, compreendida num sentido singular, para que possa congrega 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.

Tendo delimitado como objetivo geral descrever acerca da gestão democrática frente aos desafios do desenvolvimento do ER na escola pública atualmente, 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, o que corrobora para com 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 compreender a contribuição da gestão democrática enquanto processo educativo na educação pública municipal, encontra-se a organização da escola pública, bem como os elementos que formam a gestão democrática, tais como o conselho escola e o modelo de gestão compartilhada. Nesse ínterim o desenvolvimento de diálogo e tomada de decisões coletivas, a partir da participação da comunidade escolar tornam-se elementos indispensáveis ao exercício do processo

educativo, o que auxilia na formação de estudantes conscientes, responsáveis e participativos, tornando-os/as cidadãos.

Para o objetivo de apresentar a importância do ER como área de conhecimento indispensável para a manutenção da gestão democrática, foi possível inferir que a gestão democrática não deve permitir tudo, mas, conduzir os processos educacionais para que os mesmos possam garantir que, com igualdade de importância, os componentes curriculares possam contribuir para e na formação dos/as estudantes. Não há como conferir prioridade às confessionalidades religiosas ante à diversidade existente, tem-se, primeiramente, que promover a tolerância tendo por base a liberdade religiosa e a garantia da laicidade, onde o respeito seja a base das relações sociais.

Mediante ao exposto, ressalta-se que a Gestão Democrática nas escolas públicas estão em processo de desenvolvimento. Mas, é importante salientar que a mudança de paradigma só ocorrerá quando houver a valorização do respeito humano significar o seu reconhecimento como cidadãos e quando a formação integral dos cidadãos for uma vertente nas escolas e, sobretudo, quando no sistema educacional brasileiro, o cerne do atributo deixar de ser os índice 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 como foco o ser humano e como uma disciplina que, antes de tudo, forma cidadãos integrais, íntegros, responsáveis e comprometidos com a construção de uma sociedade nova e de uma nova sociedade, conseguirá promover a reflexão crítica sobre os padrões culturais, desconstruindo preconceitos.

Ressalta-se ainda, que em resposta a questão problematizadora, de identificar quais as implicações da gestão democrática no desenvolvimento do Ensino Religioso na escola pública, responde-se que, é preciso atentar para três aspectos básicos que influenciam sobremaneira no desenvolvimento da gestão democrática no ambiente escolar.

O primeiro aspecto diz respeito a superação da visão hierarquizada ou fragmentada do ambiente escolar, trata-se de um espaço, de um território que precisa ser de todos, portanto, cada parte é parte do todo, todos são fundamentais. O segundo aspecto correlacionado ao primeiro, refere-se a participação e responsabilização. Numa gestão democrática não há considerações para atitudes autoritárias ou centralizadoras, e a escola se constitui a partir das tomadas de decisão, que se forem coletivas terá a satisfação da construção da cidadania e do respeito. E o terceiro aspecto perpassa os dois primeiros, numa perspectiva de garantir que o equipamento escolar seja de caráter laico ao consolidar a inclusão religiosa de forma tolerante e respeitosa, considerando a diversidade existente, num exercício de associar as contribuições

que o componente de Ensino Religioso pode oferecer para a produção de conhecimento e de reconhecimento de que a atualidade não comporta atitudes de negação. A comunidade escolar confia numa gestão democrática que assegura o respeito e a participação de todos.

Partindo destes pressupostos emergiram no decorrer do processo investigativo outros questionamentos referentes a temática, como por exemplo: ao considerar o Ensino Religioso de caráter laico qual o papel da gestão escolar democrática? Como acontecem os processos democráticos tendo em vista a oferta da disciplina de Ensino Religioso e o contexto escolar com proselitismos e intolerância? Qual a relação que se estabelece entre escola pública e religião, uma vez que a instituição escolar precisa ser laica? Questões que tornam a ação pedagógica desafiadora e instigante, que faz com as pesquisas se renovem a cada semestre, ou a cada ano de pesquisa. Inclusive, cabe ressaltar que o estudo será de grande valia para os processos formativos de professores de Ensino Religioso, frente a questão de associar a gestão democrática, garantida por Lei, à oferta de tal disciplina, além de servir de instrumento informativo aos profissionais – professores/as e gestores/as que estão engajados/as na oferta de uma educação de qualidade e de forma a garantir a laicidade da escola pública.

Foi possível compreender que a gestão escolar precisa, dentre suas funções, garantir que a escola seja laica, bem como garantir que o direito dos/as estudantes ao componente curricular de Ensino Religioso seja proposto, além de 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 existente, sem proselitismo. 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

- ALMEIDA, Beatriz O.; ALVES, Lynn R. G. Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual. *Revista Debates em Educação*, Maceió, v. 12, n. 28, p. 12-28, 2020.
- ALMEIDA, Luana C.; DALBEN, Adilson. (Re) organizar o trabalho pedagógico em tempos de Covid-19: no limiar do (Im) possível. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, p. 1-20, 2020.
- ARRUDA, Eucidio P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Revista Em Rede*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.
- BARBOSA, Maria L. O. *Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.
- BENTO, Ana M. O. *Percepção da equipe multidisciplinar frente à função do pedagogo numa escola de educação especial*. Bauru: Fundação Unesp, 2007.
- BONAVIDES, Paulo; AMARAL, Roberto. *Textos políticos da história do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2002.
- BRASIL. [Constituição (1934)]. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 25 jan. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <https://www.bing.com/search?q=constitui%C3%A7%C3%A3o+de+1988&form=ANNT11&refid=45d9cc67c5394a0ab2f60c1e797fe2f7>. Acesso em: 25 jan. 2021.
- BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.
- BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997*. [Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9475.htm. Acesso em: 29 mar. 2021.
- BUENO, Cristiane A. F. P. *A participação dos funcionários nas decisões pedagógicas da escola: possibilidades e desafios em uma escola de Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- CAMACHO, Alessandra C. L. F.; FULY, Patrícia S. C.; SANTOS, Mauro L. S. C.; MENEZES, Harlon F. Alunos em vulnerabilidade social em disciplinas de educação à distância em tempos de COVID-19. *Journal Society and Development*, [s.l.], v. 9, n. 7, p. 1-12, 2020.

CARVALHO, Cynthia P.; RAMOS, Maria E. N. Religião e sucesso escolar na rede municipal do Rio de Janeiro. *Revista Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-30, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Rg9LwZsMMZfCfTmGsYyLT5L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 abr. 2021.

CARVALHO, Marília P. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 11-40, 2004.

CARVALHO, Marisa. Acesso, equidade e aprendizagem: desafios em tempos de Covid 19. In: ALVES, J. M.; CABRAL, I. (eds.). *Ensinar e aprender em tempo de COVID 19: entre o caos e a redenção*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia, 2020. 119-122.

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à teoria geral da Administração*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). *Parecer CP 097/99*. [Formação de professores para o ensino religioso na escola pública de ensino fundamental]. Brasília: CNE; CES. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP097.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

COVEY, Stephen R. *Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes*. 30. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2007.

CURY, Carlos R. J. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 183-191, 2004.

CURY, Carlos R. J. *O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola*. Brasília; MEC, 2006.

DIAS, Érika P.; FERREIRA, Fátima C. A Educação e a Covid-19. *Revista Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, 2020.

DIAS, Maria B. *Manual de direito das famílias*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Revista Cadernos CEDES*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf>. Acesso em: 01 fev. 2021.

ENQUITA, Mariano F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz T. (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 89-99.

EUZÉBIOS FILHO, Antonio. Conselhos Escolares para que? Análise de uma experiência com gestão escolar democrática. *Revista de Psicologia da IMED*, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 139-152, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpi/v11n1/09.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2021.

FIGUEIREDO, Anísia P. Brasil, o Ensino Religioso na escola: de 1500 a 1998. In: BELINQUETE, José. *História da catequese em Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste*. Coimbra: Gráfica Coimbra, 2010. p. 62-75.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

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

GATTI, Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020.

GIL, Antônio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry. Pedagogia marginal como resistência pós-moderna. In: OZMON, Howard A.; CRAVER, Samuel. *Fundamentos Filosóficos da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 359-365.

GOMES, Christiane T.; LINS FILHO, Flávio B. Estado laico: da origem do laicismo à atualidade brasileira. In: COLÓQUIO DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS (UNICAPE), V, 2011, Recife. *Anais...* Recife: UNICAPE, 2011. p. 1219-1228. [pdf].

GONÇALVES, Jorge C. *A gestão escolar frente ao desafio em ofertar o componente curricular Ensino Religioso na escola pública*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2018.

HARGREAVES, Andy. *O ensino na sociedade do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The difference between emergency remote teaching and online learning. *Journal Educuse Review*, Boulder, n. 1, [n.p.], 2020.

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

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

LIBÂNEO, José C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015.

LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? *Revista Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, 2018.

LOREA, Roberto A. *Em defesa das liberdades laicas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

LÜCK, Heloísa. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Petrópolis: Vozes, 2012a.

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

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

LÜCK, Heloísa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis: Vozes, 2008.

LÜCK, Heloísa. *Liderança em gestão escolar*. Petrópolis: Vozes, 2012b.

MACHADO, Márcia C. S. *A Gestão estratégica e o caminho para a construção da autonomia no sistema educacional*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

MAGOGA, Patrícia M.; MURARO, Darcísio N. A escola pública e a sociedade democrática: a contribuição de Anísio Teixeira. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 41, p. 1-7, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/rcQJyJVLm8p5g38JsKJ9Yf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2021.

MEDEIROS, Isabel L. P. *A gestão democrática na rede municipal de educação de Porto Alegre, de 1989 a 2000 – a tensão entre reforma e mudança*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC; SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC; SEB; CNE, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Matriz nacional de competências do diretor escolar*. In: ANPAE [Site institucional]. 2021. Disponível em: <https://anpae.org.br/website/noticias/529-matriz-nacional-de-competencias-do-diretor-escolar>. Acesso em: 25 ago. 2021.

MOTTA, Paulo R. *Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO. *Gestão em Educação: conceitos, práticas e metodologias*. [s.d.]. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/gestao-em-educacao>. Acesso em: 25 abr. 2021.

OLIVEIRA, Ingrid L. C. *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 (Mestrado em História, Ensino e Narrativas) – Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018.

OLIVEIRA, Ivana C.; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 876-900, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h8K6zLFps4LjXwjknBGPYD/?format=pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

PAIVA, Angela R. *Católico, protestante, cidadão: uma comparação entre Brasil e Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. *E-book*.

PAIVA, Geraldo J. Ciência, religião, psicologia: conhecimento e comportamento. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 561-567, 2002.

PARO, Vitor H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, 2010.

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

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

PASCHOALINO, Jussara B. Q. Gestão Escolar na Educação Básica: construções e estratégias frente aos desafios profissionais. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1301-1320, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/mKpMPBQCg6KsZH35qWJzv4C/?format=pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

PASSOS, João D. 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, 2007.

PEDUZZI, Marina. Trabalho em equipe: uma revisita ao conceito e a seus desdobramentos no trabalho interprofissional. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 1-20, 2020.

PENIN, Sonia T. S. *Progestão: Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?* Brasília: Consed, 2001.

PEREIRA Jesus, A.; NARDUCHI, F.; MIRANDA, M. G. Biopolítica e educação: os impactos da pandemia do covid-19 nas escolas públicas. *Revista Augustus*, [s.l.], v. 25, n. 51, p. 219-236, 2020.

PEREIRA, Júnia S.; MIRANDA, Sonia R. Laicização e intolerância religiosa: desafios para a história ensinada. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 99-120, 2017.

PERRENOUD. Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

PORFÍRIO, Francisco. *Estado laico*. In: BRASIL ESCOLA [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/estado-laico.htm>. Acesso em: 20 mar. 2021.

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

SALLES, Walter; GENTILINI, Maria A. Desafios do Ensino Religioso em um mundo secular. *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 856-875, 2018.

SANFELICE, José L.; SIQUELLI, Sônia A. *Desafios à democratização da educação no Brasil contemporâneo*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCHULTZ, R. Gestão da educação: inovação e mudança. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, n. 5, p. 47-55, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9156>. Acesso em: 29 jan. 2021.

SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Karlucia P. R. Gestão educacional: reflexões sobre a construção participativa na escola. *Revista Anuário*, Araguaia, v. 3, p. 147-165, 2015.

SILVA, Luís G. T. *Religião e política no Brasil*. *Revista Latino América*, Cidade do México, n. 64, p. 223-256, 2017.

SOUZA, Ângelo R. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. *Revista Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 271-290, 2019.

SOUZA, Carlos E. *A cultura como mediadora do desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança: a atividade docente de musicalização na educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, p. 84-89, 1961.

UNESCO. *Disrupção educacional e resposta a COVID-19*. [s.d.]. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/support>. Acesso em: 05 mai. 2021.

VALENTE, Gabriela A. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. *Revista Pro-posições*. Campinas, v. 29, n. 1, p. 107-127, 2018.

VIEIRA, Márcia F.; SILVA, Carlos M. S. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, Porto Alegre, v. 28, p. 1013-1031, 2020.

ZIMMERMANN, Padre R. *Ensino Religioso: uma grande mudança*. Brasília: CEDI, 1998.

ZURRO, Armando M.; FERRERO Xavier; BAS, C. S. *A equipe de cuidados de saúde primários: manual de cuidados primários*. Lisboa: Farmapress, 1991.