

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

ELIANA CRISTINA CAPORALE BARCELLOS

CRER APRENDER E GERIR

São Leopoldo

2015

ELIANA CRISTINA CAPORALE BARCELLOS

CRER APRENDER E GERIR

Dissertação de Mestrado
Para obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Programa de Pós-Graduação
Área de concentração: Religião e
Educação

Orientador: Valério Schaper
São Leopoldo
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B242c Barcellos, Eliana Cristina Caporale
Crer aprender e gerir / Eliana Cristina Caporale
Barcellos ; orientador Valério Guilherme Schaper. – São
Leopoldo : EST/PPG, 2015.
114 p. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Faculdades EST. Programa de
Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo,
2015.

1. Educação – Aspectos religiosos. 2. Escolas –
Organização e administração. 3. Educação – Finalidades e
objetivos. 4. Pluralismo cultural. 5. Pluralismo religioso. I.
Schaper, Valério Guilherme. II. Título.

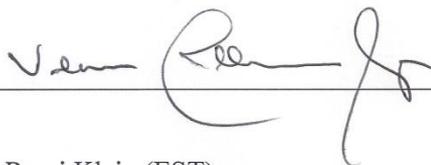
ELIANA CRISTINA CAPORALE BARCELLOS

CRER, APRENDER, GERIR

Dissertação de Mestrado
Para a obtenção do grau de
Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Religião e Educação

Data de Aprovação: 02 de março de 2016

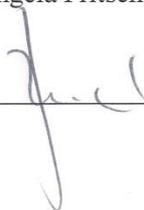
Prof. Dr. Valério Guilherme Schaper (Presidente)



Prof. Dr. Remi Klein (EST)



Prof.^a Dr.^a Rosangela Fritsch (UNISINOS)



"... Os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber,
deveriam ser especialistas em amor: Intérpretes de sonhos."

Rubem Alves

AGRADECIMENTOS

Ao concluir mais uma etapa no curso da vida me faz lembrar pessoas que estiveram lado a lado. As que repousam em minha mente, como imagens de força e de persistência, outras em meu coração, encorajando-me e aquelas com pequenos gestos de apoio, mas tão significativos como sorrisos.

Agradeço a Deus que impulsiona e ilumina o meu caminhar.

A minha família, pelo apoio e pelo carinho nesta trajetória, Andressa Castro e Luis Henrique Barcellos.

As amigas do coração, Beatriz Alice de Souza e Letícia Araújo, a primeira pela companhia de todos os dias, horas de estudos e de boas risadas e a segunda por acreditar e incentivar para que meu sonho tornasse realidade.

A Est pelo acolhimento carinhoso.

Aos professores e as professoras desta instituição, que através de seu comprometimento e sua dedicação, tornaram-se inesquecíveis.

Ao meu orientador, Professor Dr. Valério Schaper, pela dedicação, pela paciência e pelo apoio durante o curso.

Ao professor Dr. André Musskopf, ao mostrar que caminhos são possíveis a todas as mulheres, que conquistas fazemos todos os dias ao acordar, que as lutas servem para nos fortalecer e os sorrisos para serem lembrados.

Muito Obrigada!

RESUMO

A escola pública, Ensino Médio, do Rio Grande do Sul tem sido palco de muitas inquietações e incertezas. A partir de 2012, uma nova proposta pedagógica é implementada, constituída por um ensino politécnico, com o objetivo de formar educandos e educandas para o mundo do trabalho. Apesar de esforços para obter a redução dos índices de repetência e evasão escolar, a escola pública vê-se desafiada diante de dificuldades sobre questões metodológicas frente ao aprender, impostas por um novo paradigma moderno, que obriga um olhar atento ao cotidiano escolar. A escola como espaço de construção do conhecimento e de socialização pode contribuir para a formação integral de jovens, com vistas à promoção de relações justas e éticas, bem como desenvolver habilidades e competências necessárias para a sociedade atual, que se define multicultural e multirreligiosa. Frente a esse contexto, analisar a importância da ação gestora torna-se primordial, uma vez que conduzir as atividades realizadas no espaço escolar implica uma visão abrangente das práticas pedagógicas, das peculiaridades da escola e das exigências impostas pela sociedade e, principalmente, da dimensão humana, capaz de interagir, decidir, motivar e articular o processo educativo. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, na qual utiliza como suporte as referências teóricas, textos e artigos de diferentes autores e autoras sobre o tema escolhido: Gestão Educacional, na medida em que ela contribui para uma educação integradora no século XXI.

Palavras Chave: Crer. Aprender. Gerir. Diversidade cultural e religiosa.

ABSTRACT

The public high school in Rio Grande do Sul has been the stage of much uneasiness and many uncertainties. As of 2012 a new pedagogical proposal has been implemented constituted by a polytechnic education with the goal of training students for the world of work. In spite of efforts to obtain a reduction in the indexes of repeating grades and of school dropout, the public school sees itself challenged by the difficulties with the methodological issues with regard to learning, imposed by a new modern paradigm which obligates one to have an attentive look at daily school life. The school as a space of building knowledge and of socialization can contribute to a holistic formation of young people, aiming at the promotion of just and ethical relations, as well as developing skills and competencies which are necessary for the current society which defines itself as multicultural and multi-religious. Faced with this context the importance of analyzing the management work becomes fundamental since the conduction of the activities carried out in the school space implies a broad vision of the pedagogical practices, of the peculiarities of the school, of the demands imposed by society and mainly, of the human dimension which is able to interact, decide, motivate and articulate the educational process. The research presents a qualitative approach of an applied nature, which uses as support theoretical references, texts and articles of different authors on the chosen theme: Educational Management, as it contributes to an integrating education in the 21st century.

Keywords: Believe. Learn. Manage. Cultural and religious diversity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1.O CRER	21
1.1. As fronteiras do crer: uma visão sociológica.....	21
1.2. Globalização: Os efeitos sociais	30
1.3. Modernidade: desfiliação religiosa x protagonismo da fé	34
1.4. Interfaces do crer e do aprender	42
2.O APRENDER	49
2.1. A escola: Origem, trajetória e contemporaneidade.....	49
2.2. A gestão da aprendizagem na escola pública	53
2.3. Pensar educação: reflexões e desafios da modernidade.....	50
2.4. O gestor e a gestora enquanto coautor e coautora do processo de ensino- aprendizagem.....	63
3.O GERIR	77
3.1. Políticas públicas e gestão democrática	77
3.2. A gestão da autonomia e da participação coletiva	88
3.3. Novas ideias e perspectivas de gestão: promotora do humano e de transformação social	93
CONCLUSÃO	99
REFERÊNCIAS	103

INTRODUÇÃO

A educação, como prática social, visa contemplar à formação de educandos e de educandas para seu pleno desenvolvimento. A partir do ano de 2012, as escolas públicas do Rio Grande do Sul, Ensino Médio, recebem a implementação de uma nova proposta pedagógica: O Ensino Médio Politécnico. Essa nova abordagem traz uma gama de incertezas e de inseguranças para o corpo docente. Desta forma, investigar como o gestor ou a gestora articula e mobiliza o processo educacional ou pode fazê-lo de forma a contemplar os requisitos previstos para educação do século XXI, torna-se pertinente.

A sociedade contemporânea é marcada por um individualismo e por uma procura por respostas a todo tipo de mazelas, com que o ser humano se defronta no cotidiano da vida. Diferentes espaços os indivíduos perpassam ao longo das suas trajetórias, que visam a contribuir na construção de sua identidade individual e social. A escola, como constituidora de um desses espaços, abarca uma função social relevante nesse processo. Nesse sentido, analisar o papel do gestor e da gestora como elemento articulador e motivador, na e para a práxis pedagógica, no intuito de corroborar na construção de aprendizagens mais significativas para formação de sujeitos críticos e reflexivos, no desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, que viabilizem a promoção de habilidades e competências para o século XXI, imprime possibilidades e desafios.

O primeiro capítulo consiste em uma abordagem sociológica do crer, na qual busca explicitar o ser humano e suas interações sociais para construção de sua identidade individual e coletiva, em que a religião se faz componente como colaboradora desse processo. Procura evidenciar, através dos conceitos de Durkheim e Berger, a forma como os indivíduos e a sociedade se estruturam, em um determinismo caracterizado por condições prescritas, por padrões e regras atribuídos à religião, que se estabelecem até meandros do século XX. Este período traz consigo muitas particularidades, que o texto explora no intuito de analisar e identificar como vive a sociedade contemporânea ao realizar esse percurso marcado pela globalização, pela secularização e pelos seus efeitos na vida social. Nesse sentido, a contribuição de Danièle Hervieu-Léger permite uma real dimensão de como os indivíduos protagonizam sua história por meio de suas crenças, seu processo de construí-las e de validá-las no mundo atual.

A escola, na sua função social, é retratada como um espaço propício a aprender a conviver e a desenvolver a alteridade, características relevantes diante um mundo multicultural e multirreligioso, uma vez que no espaço escolar transitam diferentes culturas, valores e religiosidades. Instiga a uma reflexão do fazer pedagógico e da ação gestora para promoção de comportamentos pró-sociais que venham a colaborar para aprender a tolerância e a formação integral do ser humano.

O segundo capítulo compreende uma análise do aprender. Parte da evolução da escola, suas transformações e como se institucionaliza. Aborda o desenvolvimento do processo educativo e como ele é regido por fatores desencadeados por necessidades impostas pela vida em cada época da sociedade. Apresenta a escola de ontem e a escola de hoje, através das suas particularidades, em que objetiva trazer a realidade da escola pública atual com vistas a dificuldades impositivas relacionadas ao fazer docente, tanto no que se refere a metodologias obsoletas que não traduzem aprendizagens significativas, quanto às exigências do mundo moderno. Investiga o papel do gestor e da gestora com vistas a colaborar para uma educação de qualidade, em que a atuação deste e desta pode ser facilitadora no desenvolvimento de um clima organizacional construtivo, como meio articulador e motivador das práticas pedagógicas. A pertinência da ação gestora insere-se ao fazer docente que necessita ser redimensionado para o desenvolvimento de habilidades e competências exigidas por uma sociedade regida pela incerteza e por transformações globais. Desta forma, o texto evidencia características de uma educação crítica e reflexiva, na qual é defendida como aptidão precípua de educandos e de educandas frente a paradigmas modernos, como também permite uma incursão diante os desafios presentes na realidade escolar, ao oferecer uma visão sistêmica do processo educativo.

O terceiro capítulo, o gerir, apresenta a cronologia das políticas públicas e suas implicações na educação, principalmente, o percurso da democratização da educação no Rio Grande do Sul, a partir da década de 1980, no qual referenda a escolha dos dirigentes escolares.

Confere uma visão da gestão democrática em uma perspectiva social das práticas educativas, instituída pelos princípios de autonomia e de participação coletiva, em que se destaca a importância da construção coletiva e do compartilhamento das ações realizadas nesse contexto e como a ação gestora configura-se como elemento motivador e articulador, no gerenciamento dessas ações. Contempla a ênfase da elaboração do projeto político-pedagógico como documento

orientador do processo educativo, que busca vislumbrar as necessidades e as expectativas dos usuários da escola, bem como interceptar o que precisa ser modificado e buscar melhorias. Ao apontar a gestão, enfatiza-se peculiaridades quanto ao seu perfil: a capacidade dialógica, como meio de otimização das relações no espaço escolar e assim fomentar o respeito às diferenças culturais, como também promover uma formação humana, que se constitui finalidade precípua da educação. Evidencia o papel da gestão em um mundo moderno e a necessidade de novas formas de gerir, que agregue habilidades e competências, para um desempenho capaz de promover as potencialidades individuais, a participação coletiva inerente ao processo democrático e a construção de valores mais humanos, no qual o crer está inserido. Por último, sinaliza uma gestão com sensibilidade de perceber, de forma a subsidiar a prática pedagógica como meio de transformação social.

1. O CRER

A humanidade, no decorrer da história, tece suas relações com base no crer teológico, mas não exclusivamente nesse, pois percebe-se que a dimensão sociológica do crer também se faz presente. Segundo Preiswerk, uma crença pode ser definida como “a adesão a opiniões, valores ou pessoas independentemente de qualquer verificação empírica”¹.

Habitualmente hierarquiza-se conceitualmente o crer à religião, como se a essa fosse permitido dispor dos mais variados tipos de crenças. Ao estudar a visão sociológica da dicotomia crença x religião, percebe-se um novo olhar, pois “uma crença é algo que se considera existente e verdadeiro, algo em que se pode depositar confiança”². Dessa forma, no mundo secularizado, tem-se, na verdade, a religião como uma forma de crença.

Segundo Lambert³, a religião está inserida nas crenças, pois para ser considerada religião há a necessidade de critérios específicos: a existência de forças sobrenaturais; maneiras de se entrar em contato com essas forças e a existência de comunidades organizadas.

O crer em sua dimensão abriga diferentes faces, entretanto, o enfoque em que se destaca aqui é o sociológico. Por ser um conceito complexo, que permite diversas interpretações, com intuito de destacar a abordagem sociológica do crer, faz-se necessário uma incursão sobre o tema.

1.1. As fronteiras do crer: uma visão sociológica

Segundo Vigil:

Uma religião é um sistema de mediações; compreende crenças, práticas, constelações de símbolos, normas e comportamentos éticos, sentimentos e estruturas institucionais; e adota uma configuração determinada em povos ou culturas concretas.⁴

¹ “[...] *la adhesión a opiniones, valores o personas independientemente de cualquier verificación empírica.*” PREISWERK, Matthias. *La educación y las creencias*. In: PREISWERK, Matthias. *Creer y aprender: Antología*. La Paz: ISEAT, 2004. p. 45 [Tradução nossa].

² “*Uma creencia es algo que se considera existente y verdadero, algo en lo que se puede depositar confianza.*” PREISWERK, 2004, p. 45 [Tradução nossa].

³ LAMBERT apud PREISWERK, 2004, p. 47.

⁴ VIGIL, José Maria. *Teología do pluralismo religioso para uma releitura pluralista do cristianismo*. Tradução Maria Paula Rodrigues. São Paulo: Paulus, 2006, p.351-352.

Na América Latina, as expressões religiosas adquirem uma nova dimensão. A relação com o transcendente visa atender às necessidades dos povos, que pela dimensão social em que se encontram de opressão e de exclusão, buscam respostas e conforto às situações que se inserem em suas vidas. Para Vigil: “A credibilidade de uma pessoa ou instituição não vem apenas da força intrínseca de suas razões teóricas tomadas isoladamente, e sim de sua vida e realidade social e histórica.”⁵

Atualmente, se observa uma transformação dos tempos, novos significados surgem a esses “sistemas de mediações,”⁶ nos quais as religiões estão inseridas. Portanto, os indivíduos passam a expressar sua religiosidade através de

seu próprio sistema de mediações, que vão desde modelos tomados do esoterismo, da teosofia ou da mística a métodos espirituais assumidos de distintos contextos: exercícios físicos mentais, técnicas de concentração e relaxamento, dietas alimentares e medicinas alternativas. [...] Pois tais mediações não são tomadas como prescrições de uma intervenção divina anterior, alheia e externa ao sujeito. São [sic] expressão da necessidade de transcendência que reside no sujeito e que lhe permite realizá-la historicamente, manifestá-la culturalmente, expressá-la socialmente.⁷

Para obter melhor compreensão da análise de qual o papel da religião na vida das pessoas, parece necessário rever considerações sob uma perspectiva sociológica, contudo faz-se importante ressaltar que existem outras perspectivas que se inserem para tal compreensão, no entanto, a ênfase dá-se no caráter social.

Alane de Lucena Leal menciona: “A sociologia como ciência investiga a religião naquilo que ela tem de social dentro de uma comunidade específica. Portanto, sendo ciência do social, interessa a ela saber o que acontece no convívio social com outras criaturas.”⁸

A sociedade se organiza por meio das relações sociais articuladas entre os indivíduos, nos quais atribuem um vínculo de pertencimento, identidade, regida por regras, que podem por objetivo conduzir moralmente e gerar valor. Por isso, o papel da sociologia da religião torna-se parte integrante do entendimento das relações sociais, pois a religião corrobora para preservação “da ordem social e política da sociedade [...]”⁹

⁵ VIGIL, 2006, p. 347.

⁶ VIGIL, 2006, p. 351-352.

⁷ VELASCO, Juan Martín apud VIGIL, 2006, p. 352.

⁸ LEAL, Alane de Lucena. *Educação e cidadania: uma inovadora proposta de formação religiosa*. São Paulo: Paulinas, 2005, p. 97.

⁹ LEAL, 2005, p. 98.

Entende-se, nesse sentido, a religião como produto de atuação social no interior das comunidades. Segundo a autora: “O fenômeno religioso é gerador de subjetividade que marca o indivíduo e o faz assumir posturas concretas em sua vida cotidiana.”¹⁰

Durkheim parte da ideia de que o indivíduo se insere no mundo em que as regras de conduta já se encontram prescritas pelo grupo, ou seja, na maioria das vezes, impostas pela sociedade. Desta forma, a religião consiste em “um sistema solidário de crenças e de práticas relativas a coisas sagradas, isto é, separadas e proibidas; crenças e práticas que unem em uma mesma comunidade moral, chamada igreja, todos os seus adeptos”.¹¹ Para esse autor, o indivíduo, ao nascer, já se defronta com estruturas pré-moldadas, “de ideias morais e religiosas”,¹² sobre as quais não pode exercer influência, pois, ao fazê-lo, pode sofrer repercussão de suas atitudes. Assim, as regras estabelecem suas condutas, nas quais há uma predefinição da vida social. O autor ainda identifica, através de suas pesquisas, o totemismo, que caracteriza como a forma primitiva de crenças. Para Durkheim, “ele exprime dois tipos de coisas diferentes. De um lado, é a forma exterior e sensível daquilo que chamamos de princípio ou deus totêmico. Mas, por outro lado, é também o símbolo dessa sociedade determinada [...]”.¹³ Desta forma, salienta-se o papel social da religião, construída na coletividade dos seus integrantes e pertencente à raiz da origem da humanidade. Por último, e não essencialmente nessa ordem, a educação, para Durkheim, também exerce influência quanto a padrões de comportamento social e moral, os quais são passíveis de imposição pela classe dominante.

Berger exemplifica que a sociedade e o indivíduo se articulam numa relação dialética, em que ambos se constroem e, portanto, o ser humano intervém nela, assim como a sociedade o produz. Berger concorda com Durkheim, quando diz: “A sociedade existia antes que o indivíduo nascesse, e continuará a existir após sua morte.”¹⁴ Berger afirma: “Toda sociedade humana é um empreendimento de construção do mundo. A religião ocupa um lugar destacado nesse

¹⁰ LEAL, 2005, p. 98.

¹¹ DURKHEIM apud LEAL, 2005, p. 76.

¹² DURKHEIM apud PAZ, Weligton. *Educação e sociologia*. Tradução de Maria de Fátima Oliva do Couto. São Paulo: Hedra, 2010, p. 10.

¹³ DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália*. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 210.

¹⁴ BERGER, Peter L, *O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*. Org. Luiz Roberto Benedetti. Tradução José Carlos Barcellos. São Paulo: Paulinas, 1985, p. 15.

empreendimento.”¹⁵ Para Berger, o ser humano em contato com o mundo traça seu desenvolvimento, pois diferentemente dos outros seres não possui um mundo próprio, necessita “fazer um mundo para si”¹⁶, estabelecer relações. Processo pelo qual Berger conceitua como “tornar-se homem.”¹⁷ Nesse sentido, o autor descreve “a exteriorização, a objetivação e a interiorização”¹⁸ como uma forma de compreender o indivíduo e o meio social. A construção da identidade se dá nesse plano individual e coletivo, na interface entre ser humano e sociedade, na qual pode sofrer alterações ou não. O ser humano vive em sociedade, nesse processo humanizante, em que as relações sociais constroem sua personalidade. O mundo efetivado pelo indivíduo, meio social, traduz uma cultura, “que é fortemente influenciada pelos fenômenos religiosos.”¹⁹ Para a sociologia da religião faz-se importante a leitura dos fenômenos religiosos e suas implicações com o meio social.

Segundo Alane de L. Leal “[...] O que caracteriza esse fenômeno é a crença instaurada, estabelecida no indivíduo, na comunidade ou instituição, crença essa que crê em uma entidade transcendente, que pode ser definida como ser *sobrenatural, transcendental e sagrado*.”²⁰

Historicamente, observa-se que toda cultura manifesta crenças, uma forma de se relacionar com o sagrado, na qual atribui significado à vida. O processo de socialização abarca a relação entre o ser humano e a sociedade no qual está inserido, esta relação elenca diferentes cosmovisões de perceber o mundo, como também de agregar “padrões, valores e símbolos.”²¹ Esse processo estende-se ao longo do curso de sua vida humana construído através daqueles e daquelas que mantêm contato, sejam os familiares, laços de amizade, enfim, todas as pessoas com quem interage. O desaparecimento desse contato faz com que o indivíduo inicie uma perda de significado perante o mundo, pois são essas interações que produzem e asseguram a ordem social. Segundo Berger: “No decorrer da exteriorização os homens conferem significado à realidade. [...] Toda sociedade está empenhada na empresa numa completada em construir um mundo de significado humano.”²²

¹⁵ BERGER, 1985, p. 15.

¹⁶ BERGER, 1985, p. 18.

¹⁷ BERGER, 1985, p. 17.

¹⁸ BERGER, 1985, p. 16.

¹⁹ LEAL, 2005, p. 99.

²⁰ LEAL, 2005, p. 99-100.

²¹ LEAL, 2005, p. 100.

²² BERGER, 1985, p. 40.

Berger retrata a importância da religião como forma de se relacionar com o sagrado, “um cosmos sagrado”²³, em que o indivíduo atribui valor sagrado. O autor exemplifica que esse processo pode se referir à natureza, a pessoas, aos utensílios em geral, “[...] a religião é a ousada tentativa de conhecer o universo humanamente significativo.”²⁴

As religiões representam uma esfera de significado da vida, na qual a racionalidade humana não pode dar respostas ou as respostas se apresentam deficientes frente à realidade existente. Segundo Alane de L. Leal: “Esse domínio envolve questões sobre o bem e o mal, vida e morte e além-túmulo.”²⁵

Ao perpassar os conceitos de Durkheim e de Berger sobre o aspecto distintivo da religião, observa-se o caráter funcional atribuído a ela perante a sociedade. É verdade que a religião detém uma parcela de contribuição na busca de normatização, de regras, de uma ordem social, porém, em mundo secularizado a realidade aparece com outros contornos, as expressões religiosas emergem, ebulem. Essa nova realidade, global e secularizada, que se instala a partir do século passado, a sociologia constata de modo insuficiente, sem prever ou explicar.

Entretanto, a socióloga francesa Danièle Hervieu-Léger²⁶ descreve uma ótica dinâmica em relação à religião e seus efeitos na vida social. Para autora, a religião perde a frente no que diz respeito a padrões de comportamento e de normatização, isto é, há um processo de “laicização”²⁷, o qual se caracteriza pela perda da função regulamentadora de parâmetros que outrora obteve. Esta característica, segundo a autora, é como identifica as sociedades modernas. O ser humano passa a depositar sua crença por escolha própria “e que nenhuma instituição religiosa ou política podem impor a quem quer que seja.”²⁸

Ao abordar esta condição que se instala nos dias atuais, Hervieu-Léger expõe algumas proposições em relação à Modernidade para explicar tal contexto.

As sociedades modernas elegem a razão como paradigma, com isso atribui-se à ciência e à técnica fatores determinantes para o sucesso futuro. Há de se comentar que a sociedade vive sob a luz desta racionalidade, no qual o ser humano

²³ BERGER, 1985, p. 38.

²⁴ BERGER, 1985, p. 41.

²⁵ LEAL, 2005, p. 76.

²⁶ Neste momento, a pesquisadora optou pela visão feminina da socióloga Danièle Hervieu-Léger.

²⁷ HERVIEU-LÉGER, Danièle. *O peregrino e o convertido: a religião em movimento*. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 34.

²⁸ HERVIEU-LÉGER, 2008, p. 34.

busca sentido para a vida. Segundo a autora, descreve esse fato como “a da autonomia do indivíduo-sujeito, capaz de ‘fazer’ o mundo no qual ele vive e construir ele mesmo as significações que dão sentido à sua própria existência.”²⁹ Desta forma, as instituições religiosas perdem a autonomia de regerem um referencial de sentido à sociedade. A trajetória feita pela história fez com que as diferentes áreas da vida como a política, a economia, a social e a cultural construíssem sua emancipação do legado da religião. O que é relevante nesse processo é como a religião tem perdido espaço para dirigir, sob suas normas, a vida das pessoas, “a crença e a participação religiosas são “assuntos de opção pessoal”[...]”³⁰

A Modernidade impôs às pessoas uma rigorosa busca por mais, na qual a realização encontra-se em um futuro adiante, o que autora denomina de “estado permanente de antecipação.”³¹ Portanto, novas necessidades surgem frente à realidade do novo, o que gera um sentimento de insatisfação. Nesse sentido, a Modernidade traz um distanciamento da realização humana ancorada na religião, no entanto, “se re-apropria do sonho de realização antes oferecido pela utopia religiosa”³², para prencunciar um ideal de vida pleno. Segundo Danièle:

A oposição entre as contradições do presente e o horizonte do cumprimento do futuro cria, no coração da Modernidade, um espaço de expectativas no qual se desenvolvem, conforme o caso, novas formas de religiosidade que permitem superar essa tensão: novas representações do “sagrado” ou novas apropriações das tradições das religiões históricas.³³

Desta forma, explica-se o crescente fervor religioso observado atualmente, com o aparecimento de diferentes manifestações religiosas, o que caracteriza “o caráter paradoxal da Modernidade do ponto de vista da crença.”³⁴ O crer e o pertencer encontram-se dissociados, pois, nos dias de hoje, crer não significa estar atrelado a um rigor doutrinário. Pelo contrário, as crenças continuam a brotar dentro de uma sociedade secularizada. Para autora, “a descrição desta modernidade religiosa se organiza a partir de uma característica maior, que é a tendência geral à individualização e à subjetividade das crenças religiosas.”³⁵

²⁹ HERVIEU-LÉGER, 2008, p. 32.

³⁰ HERVIEU-LÉGER, 2008, p. 34.

³¹ HERVIEU-LÉGER, 2008, p. 38.

³² HERVIEU-LÉGER, 2008, p. 39.

³³ HERVIEU-LÉGER, 2008, p. 40.

³⁴ HERVIEU-LÉGER, 2008, p. 41.

³⁵ HERVIEU-LÉGER, 2008, p. 42.

Entretanto, os indivíduos sentem necessidade de formar grupos que expressem suas concepções religiosas, o que não desautoriza, completamente, as instituições a colaborar com a formação da identidade confessional. O que ocorre é que essa identidade confessional nem sempre se ancora ao “conteúdo da fé que, supostamente, deveria fundamentá-lo oficialmente”.³⁶ Paradoxalmente, no mundo moderno, existe uma “distância crescente entre a identidade das crenças e a identidade das confissões.”³⁷

No mundo ocidental, aflora uma moral coletiva, alicerçada nos direitos humanos, a qual a autora define como “ecumenismo de valores,”³⁸ no qual é notória a diminuição à alusão a um ser transcendente e, sim, uma ampla abstração das crenças. Desta forma, a sociedade moderna estabelece um modo de vida individualizado, fragmentado, no qual o obstáculo reside em edificar uma unidade, o que justifica, até certo ponto, o sensível aumento das crenças.

No contexto atual, em que o indivíduo se desvincula das diretrizes religiosas, que no passado o regiam, a transmissão da religião já não ocorre como antes, pois as pessoas compõem “sua própria identidade sociorreligiosa a partir dos diversos recursos simbólicos colocados à sua disposição e/ou aos quais eles podem ter acesso em função das diferentes experiências em que estão implicados.”³⁹ Essa identidade abrange as experiências vivenciadas, tanto em nível pessoal como também com outras pertenças, que está vinculada a “condições objetivas -institucionais, sociais, econômicas, políticas, culturais - dentro das quais esse percurso acontece.”⁴⁰

A autora aponta algumas perspectivas, que considera importante para formação identitária, denominadas por ela como “dimensões típicas da identificação.”⁴¹ Essas dimensões caracterizam-se pela atividade religiosa, pela concordância do conteúdo, pela afetividade e pelo arcabouço cultural, pois a identidade confessional está intimamente relacionada a elas e a sua concordância.

No mundo moderno a individualidade religiosa é uma marca presente. Para a autora, as novas expressões religiosas constituem-se de maneira a “levarem às últimas consequências a lógica da incorporação da busca espiritual em uma

³⁶ HERVIEU-LÉGER, 2008, p. 52.

³⁷ HERVIEU-LÉGER, 2008, p. 54.

³⁸ HERVIEU-LÉGER, 2008, p. 54.

³⁹ HERVIEU-LÉGER, 2008, p. 64.

⁴⁰ HERVIEU-LÉGER, 2008, p. 64.

⁴¹ HERVIEU-LÉGER, 2008, p. 66.

modernidade psicológica caracterizada pela preocupação individual da auto-realização.”⁴² Logo torna-se impraticável “uma fé comum”⁴³, pois os indivíduos outorgam sua crença de acordo com suas verdades. Apesar disso, sentem necessidade de legitimar suas crenças no compartilhamento coletivo de experiências, já que tal validação, anteriormente, procedia das instituições religiosas. Uma vez caracterizada a inexistência reguladora destas, os indivíduos recorrem a uma ampla bibliografia, no intuito de assegurar sua crença pessoal. Esse processo denomina-se por “*validação mútua do crer*”⁴⁴, na qual as religiões não estão isentas. Outros tipos de validação se apresentam com características próprias, “*a comunitária*,”⁴⁵ que se identifica através do grupo e “*a institucional*,”⁴⁶ marcada pela concordância de preceitos religiosos prescritos pelas instituições.

O Brasil apresenta uma diversidade religiosa imensa, o que dificulta conceituar sua abrangência, suas cosmovisões, suas inter-relações, o que representa um grau de complexidade deste contexto.

Analisar as diferentes cosmovisões da realidade brasileira necessita um “olhar a partir de outras perspectivas religiosas. É importante ressaltar que só nos conhecemos e nos encontramos com nós mesmos, com nós mesmas, através do outro, da outra, ou seja, através da alteridade.”⁴⁷

A identidade cultural brasileira apresenta diferentes configurações plurais, destacam-se, por exemplo, as culturas indígenas e africanas, que retratam a pluralidade existente, uma vez que compõem uma parcela da história, com características singulares, que ainda representam um desafio quanto ao seu reconhecimento cultural.

A visão indígena possui uma relação intrínseca com a natureza, sua maneira de viver no mundo, de perceber o outro, é inclusiva. Procura estabelecer relações com tudo o que cerca. Estabelece uma relação mítica expressa “numa rede de relações e

⁴² HERVIEU-LÉGER, 2008, p. 155.

⁴³ HERVIEU-LÉGER, 2008, p. 157.

⁴⁴ HERVIEU-LÉGER, 2008, p. 159.

⁴⁵ HERVIEU-LÉGER, 2008, p. 160.

⁴⁶ HERVIEU-LÉGER, 2008, p. 160.

⁴⁷ ALTMANN, Lori. Diversidade religiosa na perspectiva indígena. In: KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves, STRÖHER, Marga Janete (Orgs). *Educar para convivência na diversidade: desafios à formação de professores*. São Paulo: Paulinas, 2009, p. 60.

interações entre todos os seres e forças que o compõem.”⁴⁸ Portanto, constata-se como um de seus fundamentos a reciprocidade com o universo, o que caracteriza seu aspecto social. Há uma compreensão de viver comunitariamente e em perfeita harmonia. A concepção de sagrado está expressa em todas as manifestações do dia a dia, “a dimensão religiosa, portanto, representa parte constitutiva e está inter-relacionada com os demais aspectos de suas vidas e suas culturas.”⁴⁹ Na cultura indígena a aprendizagem se processa com as experiências de seus ancestrais presente no discurso oral; acreditam no princípio e na “prática do Bem Viver”⁵⁰, de forma a corroborar para um mundo melhor. Assim, como a terra possui uma conotação sagrada, pois dela tudo provêm, como também para cultura e para a religião afro-brasileira, a terra representa um aporte social, uma forma da existência da relação com o transcendente.

A religião afro-brasileira constituiu-se primeiramente como identidade da cultura africana. Trazidos para o Brasil e feitos escravos, os africanos estabeleciam vínculos familiares, os quais haviam sido obrigados a esquecer em sua terra de origem. O núcleo familiar denominado “família de santo possibilitou a recriação de valores e crenças trazidas do continente africano e instituiu uma estrutura bastante organizada regida pelas noções de autoridade e de irmandade.”⁵¹

As religiões atualmente não são isentas do processo global do mundo moderno, existe um processo dinâmico e simultâneo, o que impede, muitas vezes, de se estabelecer uma conceituação rígida de identidade. Apesar, que para esse grupo, afro-brasileiros, a religião constitui-se como elo “de inclusão e de fortalecimento da identidade grupal.”⁵² Salienta-se aqui a forma como a religião afro-brasileira estabelece um vínculo de pertencimento e de inclusão desses indivíduos, que ao longo da história impôs sofrimento. Ressalta-se que a religião dos afro-brasileiros também impunha certa funcionalidade, no entanto, considerada fora dos padrões

⁴⁸ MARKUS, CLEDES. O bem viver e a cosmologia indígena. In: KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves, SOARES, Afonso Maria Ligorio. *Educação e religião: múltiplos olhares sobre o ensino religioso*. São Paulo: Paulinas, 2013, p. 103.

⁴⁹ MARKUS, 2013, p. 113.

⁵⁰ MARKUS, 2013, p. 117.

⁵¹ JORGE, Érica Ferreira da Cunha, RIVAS, Maria Elise. Plantando raiz para colher flor: educação e aprendizado nas religiões afro-brasileiras. In: KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves, SOARES, Afonso Maria Ligorio. *Educação e religião: múltiplos olhares sobre o ensino religioso*. São Paulo: Paulinas, 2013, p. 86.

⁵² JORGE, RIVAS, 2013, p. 90.

impostos no período escravagista, o sincretismo evidencia o processo de romper com esta ordem.

Desta forma, “a identidade, assim como a própria cultura, é historicamente reconstruída na relação; portanto, precisamos perceber tanto o sincretismo quanto a inculturação como processos em andamento, [...]”⁵³

Ampliar o conceito do crer em nível sociológico implica também retratar a sociedade em que se vive e suas influências na vida de cada cidadão e de cada cidadã nelas inseridos e inseridas.

1.2. Globalização: os efeitos sociais

A sociedade a partir do final do século XX e início do século XXI sofre mudanças radicais ocasionadas pelo mundo global. A tão falada globalização atinge o modo de vida das pessoas, como também as esferas sócio-políticas e econômicas. Nota-se o aumento de comunidades religiosas, de um crescente fervor religioso, não exclusivamente cristão. Entende-se por globalização o momento político-econômico, pois, para Vigil, esse fenômeno sociológico é conceituado por “mundialização”.⁵⁴ Essa nomenclatura permite abranger todas as sociedades numa perspectiva social, política e econômica unívoca, que contribui para o entendimento do fenômeno social vivido atualmente. As influências nas sociedades mais desenvolvidas, fruto da globalização, acarretam problemas de cunho social, tais como: violência, preconceitos de toda ordem, degradação humana, entre outros, no cotidiano dos brasileiros e das brasileiras. A globalização traz consigo consequências que são refletidas no espaço escolar, uma vez que a escola se constitui em um dos espaços do crer.

Ao se falar de globalização permitem-se dois enfoques antagônicos: por um lado atrela-se a ideia de uma homogeneização das culturas, percebe-se que os crentes passam a conhecer outras religiões, o que permite novas interpretações acerca de suas convicções religiosas, que pode lhes conduzir para outra identidade religiosa:

Ou seja: a convivência massiva das religiões– fenômeno novo na história – desencadeia um processo de revisão e reinterpretção, do sentido da religião, de sua unicidade, e de sua relação, processo que se dá antes de

⁵³ MIRANDA, Mário de França apud ALTMANN, 2009, p. 73.

⁵⁴ VIGIL, 2006, p. 26.

mais nada no coração dos próprios fiéis, e que é chamado normalmente de intradiálogo.⁵⁵

Para o autor, Vigil, o “intradiálogo” caracteriza-se pelo questionamento reflexivo daquele que crê diante suas convicções religiosas. O coexistir com outras religiões torna-se impositivo em uma sociedade com diferentes culturas.

Um exemplo disso dá-se, muitas vezes, através dos meios de comunicação,

[...] as reportagens sobre religiões próximas e distantes, conhecidas ou exóticas, são um tema da TV educativa muito difundido; freqüentemente são elaborados programas com boas análises antropológicas, culturais e sociológicas.⁵⁶

Desta forma, as diferentes culturas e religiões encontram-se sem fronteiras, quanto à coexistência das diferentes expressões religiosas, por outro lado, o diálogo e os intercâmbios continuam delimitadores em seu convívio, o que evidencia um desafio atual. Antes desse fenômeno social as religiões supunham ser a única, em que as outras não detinham a verdade, consideradas “religiões falsas, criações humanas, crenças, superstições; pior: cultos diabólicos. [...] era um pluralismo religioso que se dava *de fato*, porém não correspondia à vontade de Deus; não era um pluralismo *de direito*.”⁵⁷

No contexto brasileiro observa-se que religião e cultura estão intimamente relacionadas, à medida que expressões religiosas proporcionam o lazer, como também formas de cultura perpassam o campo religioso.

Segundo Sanchez, “o conceito de cultura designa a diferença específica de cada grupo/povo (identidade).”⁵⁸ No Brasil, as questões de cunho religioso estão tão imbricadas na cultura popular, que dificulta não levá-las em consideração ao analisar as interações sociais do povo brasileiro. Como consequência desse processo, percebe-se uma diminuição pela busca de instituições religiosas, que primam por um rigor doutrinário.

Socialmente, o ser humano passa a conviver e a se comunicar com o outro e com a outra em mundo organizado, através de padrões estabelecidos pela própria cultura. Ao analisar os aspectos que estruturam a vida humana, observa-se que é no campo religioso que o ser humano busca significado para si, de forma a transcender

⁵⁵ VIGIL, 2006, p. 426.

⁵⁶ VIGIL, 2006, p. 427.

⁵⁷ VIGIL, 2006, p. 377.

⁵⁸ SANCHEZ, Wagner Lopes. *Pluralismo religioso*. As religiões no mundo atual. São Paulo: Paulinas, 2010, p. 21.

os limites de seu corpo físico. A construção de sentido para vida marcada pela expressividade do eu, pelo contato “intersubjetivo” caracteriza sua essência humana.

Segundo Panasiewicz:

[...] Seja através da política, da economia, da cultura, do social, do familiar, do religioso ou do tecnológico, o humano quer estabelecer relações e construir um mundo que faça sentido para ele e para os que se sucederão. Daí emergem novas noções, dependendo de sua relação e necessidade no tempo-espaço de sua história.⁵⁹

O ser humano, ao se conectar com o transcendente, estabelece novas relações de significado e de interiorização, o que o leva a ressignificar sua compreensão do mundo em que vive. Para esse autor, Panasiewicz, existe a distinção entre: “pessoa, indivíduo e sujeito”⁶⁰, entretanto, se destaca nesse cenário apresentado o aspecto social.

Nesse contexto, faz-se importante a discussão sobre como resgatar o lado humano da sociedade “capaz de devolver ao homem seu lugar central no universo”.⁶¹ Aqui transparece um ponto crucial para sociedades latinas: “da perda gradativa dos valores do humanismo latino.”⁶² Pode-se através desse humanismo proporcionar uma reflexão ética e cultural, que possibilite sua perpetuação para as sociedades, principalmente, as latinas. Define-se humanismo, segundo Jayme Paviani como “[...] uma concepção do humano como centro da vida, das relações de produção e de comunicação, das relações entre os indivíduos e as sociedades”.⁶³

Vive-se em um mundo plural, entretanto, conviver em meio à diversidade cultural sem conhecer as várias culturas que a permeiam, sob a influência do capitalismo, acaba por gerar um individualismo, muitas vezes, prejudicial às relações de bem viver. “Daí o recurso aos estudos culturais, pois eles partem da necessidade de se superar as visões dicotômicas e dualistas”.⁶⁴ O empoderamento de novas culturas propicia a convivência com o novo, o que tem a contribuir para a valorização da diversidade religiosa e cultural.

⁵⁹ PANASIEWICZ, Roberlei. As múltiplas dimensões do ser humano. In: SANCHEZ, Wagner Lopes, BAPTISTA, Paulo Agostinho N.(Orgs) *Teologia e Sociedade: relações, dimensões e valores éticos*. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 19.

⁶⁰Na visão antropológica filosófica: “Enquanto o indivíduo demarca a exterioridade corporal e a pessoa a interioridade espiritual, ser sujeito é conquistar sua autonomia na história. Estes três termos – pessoa, sujeito e indivíduo- resguardam, cada qual, sua especificidade, porém numa interpenetração.” PANASIEWICZ, 2011, p. 21.

⁶¹ PAVIANI, Jayme. O Humanismo Latino no processo de globalização. In: PAVIANI, Jayme, DAL RI JUNIOR, Arno. *Globalização e Humanismo Latino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p. 26.

⁶² PAVIANI, 2000, p. 26.

⁶³ PAVIANI, 2000, p. 27.

⁶⁴ RIBEIRO, Claudio de Oliveira. *Pluralismo e Libertação*. São Paulo: Paulinas, 2014, p. 40.

Segundo Sanchez, “a experiência é decisiva para a nossa compreensão das pessoas, do mundo, da sociedade e da história. [...] A experiência é o lugar fundante desse processo de apropriação do mundo.”⁶⁵ Vivenciar uma diversidade cultural cotidiana influencia cada um e cada uma, mas também os torna e as torna protagonistas da própria cultura, em que o crer está inserido de maneira dinâmica e perpassa todos seus espaços.

Assim como cada indivíduo não vive isoladamente, a cultura também não o faz. Dessa congruência, desenvolve-se a alteridade, processo relevante de reconhecimento do outro e da outra, já das diferenças, emerge a construção da identidade social e individual. Portanto, destaca-se aqui a importância do respeito às diferenças. Segundo Ribeiro:

No caso das religiões, a interculturalidade visa fazer com que vivam em solidariedade e mutualidade, em aberto ao outro e em comunicabilidade harmoniosa e respeitosa entre os seres humanos, em desapego às tradições cristalizadas, a fim de construir um mundo a partir das pessoas, grupos e instituições de “boa vontade”, bem como das experiências críticas, propositivas, plurais e de alteridade.⁶⁶

No cenário político democrático cria-se a possibilidade de reivindicação dos direitos à diferença, concretizado no pluralismo político. Já na esfera religiosa surge o pluralismo religioso em oposição ao poder único. Essa diversidade permite o estabelecimento de um novo paradigma no campo religioso: “Todas as religiões são verdadeiras.”⁶⁷

Esse enfoque destaca a religião como produto da espiritualidade inerente aos povos ao longo da História, os quais manifestam suas crenças e suas religiosidades de acordo com sua cultura. Vigil aponta a necessidade de se estabelecer um diferencial entre religião e espiritualidade, para ele, a dimensão da espiritualidade precede a existência da religião, que é uma criação social dos povos em geral. A espiritualidade não só se origina antes da religião, como é parte fundamental para o desenvolvimento da humanidade e contribui para o “[...] crescente acúmulo de conhecimento e de experiências culturais, antropológicas e religiosas [...]”.⁶⁸

Atualmente, as relações sociais sofrem por não levar em conta a dimensão humana, extrapola-se um individualismo exigente. No entanto, a contínua procura “por

⁶⁵ SANCHEZ, 2010, p. 15-16.

⁶⁶ RIBEIRO, 2014, p. 21

⁶⁷ VIGIL, 2006, p. 377.

⁶⁸ VIGIL, 2006, p. 350-351.

justiça social, pela construção da paz e da cidadania, e por relações interpessoais mais amorosas apontam para sua inquietante busca de sentido e realização.”⁶⁹

O humanismo surge como uma proposta de respeito às particularidades de cada cultura, com o intuito de possibilitar a coexistência com o mundo globalizado.

1.3 Modernidade: desfiliação religiosa x protagonismo da fé

O século XXI caracteriza-se por uma sociedade em constantes mudanças. A globalização e a individualidade são marcas oriundas do século passado. As relações entre indivíduos são volúveis. A busca incessante pelo amor e ao mesmo tempo sem vínculos demonstra o quão a sociedade se torna vulnerável e por sua vez líquida. Bauman conceitua a sociedade em um novo momento, em que os sólidos passam por um processo de “liquefação”, isto é, de alterações, em que o velho não serve mais. “Em certo sentido, os sólidos suprimem o tempo; para os líquidos, ao contrário, o tempo é o que importa.”⁷⁰

Sanchez traduz a modernidade, em uma de suas concepções, “como oposição ao passado medieval” ⁷¹ ,com características bem marcantes: “transitoriedade e ruptura”⁷².

Além disso, a Modernidade envolve um processo interminável de rupturas e fragmentações, processo de transitoriedade e rupturas que pode ser constatado nos dias atuais nas diversas esferas da vida social.⁷³

A modernidade transforma a realidade vigente e impõe mudanças de toda ordem. O velho dá lugar ao novo. Antes do advento da modernidade a sociedade vivia sob o julgo da religião, na qual detinha um lugar preponderante; a partir do seu surgimento estabelece-se “uma nova compreensão das relações da religião com a sociedade e com a pessoa humana.”⁷⁴ A modernidade adquire consistência veloz e com isso as normas, as crenças, os padrões são transformados com a mesma velocidade.

⁶⁹ PANASIEWICZ, 2011, p. 20.

⁷⁰ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 8.

⁷¹ SANCHEZ, 2010, p. 26.

⁷² SANCHEZ, 2010, p. 26.

⁷³ SANCHEZ, 2010, p. 27.

⁷⁴ SANCHEZ, Wagner Lopes. Teologia cristã e modernidade: confrontos e aproximações. In: BAPTISTA, Paulo Agostinho N, SANCHEZ, Wagner Lopes. *Teologia e Sociedade: relações, dimensões e valores éticos*. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 60.

O fluxo intermitente caracteriza o momento em que se vive a sociedade atual. Tudo o que se tinha como determinado, estável, sofre uma dissolução para novas composições. Bauman aponta: “O sucesso na vida (e assim a racionalidade) dos homens e mulheres pós-modernos depende da velocidade com que conseguem se livrar de hábitos antigos, mais do que da rapidez com que adquirem novos.”⁷⁵

A religiosidade como parte integrante desse processo, também traduz a liquidez da procura, basta observar o trânsito religioso presente na sociedade contemporânea. O tempo se faz no presente, no agora, a sociedade está em busca do que lhe traz sentido.

Faustino Teixeira, em uma entrevista à revista IHU, declara:

As pessoas realmente transitam em busca de significado para a vida, e isso pode ser constatado no Brasil. O brasileiro, como diz o clássico personagem de Guimarães Rosa, gosta de “muita religião” e não se conforma com uma única parada, pois para ele uma só “é pouca”. Ele precisa ampliar o seu campo de proteção contra o infortúnio. Os dados dos últimos censos apontam para essa realidade de experimentação religiosa, mas não se consegue ainda captar com precisão a declaração de múltipla religiosidade no país.⁷⁶

Desde o início do século passado apostava-se na teoria da secularização, acreditava-se que a religião não resistiria aos ataques da modernidade, entretanto, o que ocorre é uma desinstitucionalização, ou seja, não há um abandono da fé, mas sim a perda de uma identidade institucional, o que não caracteriza perda da religiosidade, mas outras formas de vivenciá-la.

Silvia Fernandes, em seu artigo à revista IHU, esclarece:

Assim, a transitoriedade da adesão religiosa é uma marca desses tempos. Há um tempo agorístico delimitado por uma subjetividade difícil de ser mensurada uma vez que muitos fatores podem catalisar ou desestimular o vínculo religioso: a perda de um ente querido, uma doença na família, um filho que faz uso de drogas. A religião é buscada como refúgio no presente para se viver o aqui e o agora. Deus não pode ser uma figura do passado ou um ser longínquo. Os fiéis falam que o buscam e o querem encontrar no dia a dia. Esse é o desafio das narrativas religiosas encampadas pelas instituições tradicionais.⁷⁷

Esta peregrinação entre uma ou outra expressão religiosa é conceituada como trânsito religioso ou mobilidade religiosa, como maneira de alocar para si uma identidade de fé. Esse fenômeno evidencia uma dupla ou tripla pertença, esse fato se

⁷⁵BAUMAN, Zygmunt. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Tradução José Gradel. Rio de Janeiro: Zahar, 2008, p. 161.

⁷⁶TEIXEIRA, Faustino. O campo religioso brasileiro na ciranda dos dados. *Cadernos IHU em formação. A grande transformação no campo religioso brasileiro*, São Leopoldo, ano VIII, n.43, p. 46, 2012.

⁷⁷FERNANDES, Silvia. A (re)construção da identidade religiosa inclui dupla ou tripla pertença. *Cadernos IHU em formação. A grande transformação no campo religioso brasileiro*, São Leopoldo, ano VIII, n.43, p. 24, 2012.

deve que ao viver socialmente, o ser humano atribui sentido nas relações entre a cultura e consigo mesmo. Existe uma correlação entre os problemas do dia a dia com a transição entre uma e outra expressão religiosa, quando esta não representa um alicerce significativo para superação de suas dificuldades. Uma pesquisa pelo CERIS realizada em 2004⁷⁸, aponta como outras das razões para o trânsito religioso: “o sentimento de bem-estar em um determinado grupo religioso e a aproximação com Deus”⁷⁹

Segundo Renata Menezes, desde a década de 1980, as pessoas já não compartilham apenas a religião dos pais, buscam outras crenças.

A dinâmica de transformações no domínio das religiões do Brasil, nos anos de 1980, até agora, em que se torna comum não apenas trocar de religião de nascimento para uma segunda, mas fazê-lo até mesmo várias vezes ao longo da vida, tem trazido à baila novamente o tema do sincretismo [...]⁸⁰

O pluralismo religioso é uma face do cenário brasileiro que emerge da sociedade moderna. Wagner Lopes Sanchez descreve o pluralismo da seguinte forma:

O pluralismo religioso é um conceito mais amplo e aponta para as relações sociais entre Estado, sociedade civil e atores religiosos. Isto supõe relações legais, jurídicas e simbólicas que levam à existência de diversos grupos religiosos com possibilidade real de crescimento e expansão. Essas relações são construídas historicamente e buscam evitar um poder religioso único ou dominante que impeça o desenvolvimento de seus concorrentes seja [sic] quais forem estes.⁸¹

Faustino Teixeira aponta:

Um dos traços que caracterizam o nosso atual momento é a crescente presença do pluralismo religioso como fato a envolver a consciência dos cristãos. Faz parte do passado aquela consciência tranqüila da hegemonia do catolicismo no campo religioso, seu sentimento da superioridade e convicção inabalável de única religião verdadeira.⁸²

⁷⁸ LEMOS, Carolina Teles. Mobilidade religiosa e suas interfaces com a intimidade e a vida cotidiana. In: OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro de, DE MORI Geraldo. *Mobilidade religiosa: linguagens, juventude, política*. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 121.

⁷⁹ LEMOS, 2012, p. 122.

⁸⁰ MENEZES, Renata. Censo 2010, fotografia panorâmica da vida nacional. Cadernos IHU em formação. *A grande transformação no campo religioso brasileiro*, São Leopoldo, ano VIII, n.43, p. 42, 2012.

⁸¹ SANCHEZ, 2010, p. 52-53.

⁸² TEIXEIRA, Faustino Luiz Couto. O diálogo como linguagem evangelizadora. *Pastoral popular*. v. 107, 1992.

Antigamente ser brasileiro possuía uma conotação de ser católico. Hoje, percebe-se pelas estatísticas apresentadas, que ainda persiste uma grande parcela católica, porém “com sensível perda de porcentagem: de 73,6% foi para 64,6%.”⁸³

Segundo o Censo de 2010, as estatísticas comprovam que a religião católica, ao longo do tempo, perde seus adeptos. Estes são os que mais migram para outras crenças. Em contrapartida, os evangélicos apresentam um número crescente em relação ao Censo de 2000, de 15,4% para 22,2%.

Um dos aspectos marcantes do Censo de 2010 é o sensível aumento do número daqueles que se intitulam sem religião, de 7,28% para 8%. Esse grupo revela uma trajetória pelas religiões na qual se evidencia uma insatisfação, “desencadeada principalmente pela ‘discordância de preceitos e doutrinas’.”⁸⁴

Os dados apresentados são percebíveis nos gráficos seguintes, nos quais é possível estabelecer um comparativo entre o Censo de 2000 e de 2010.

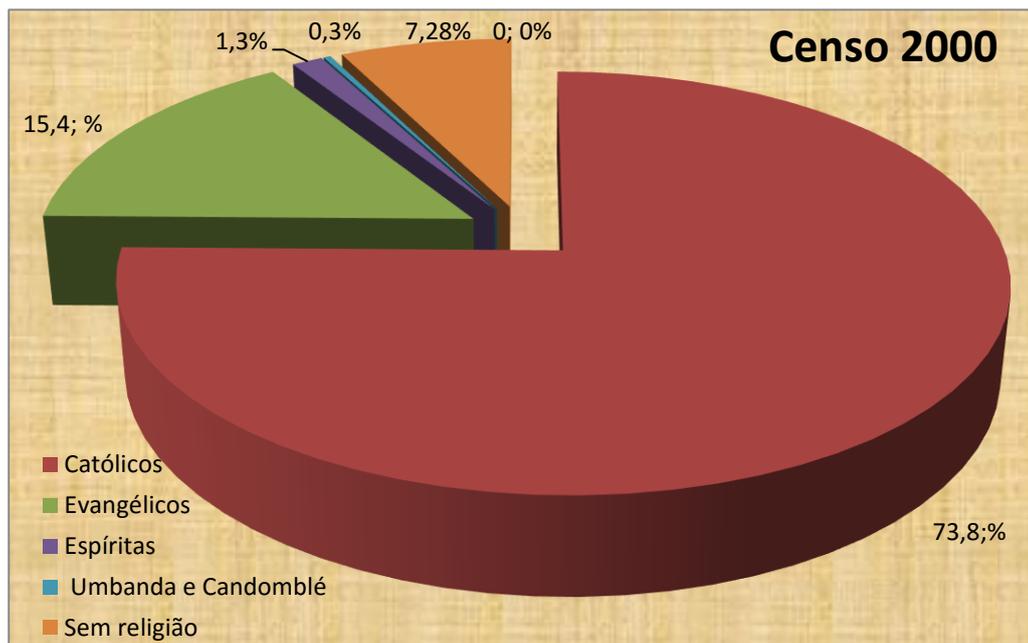
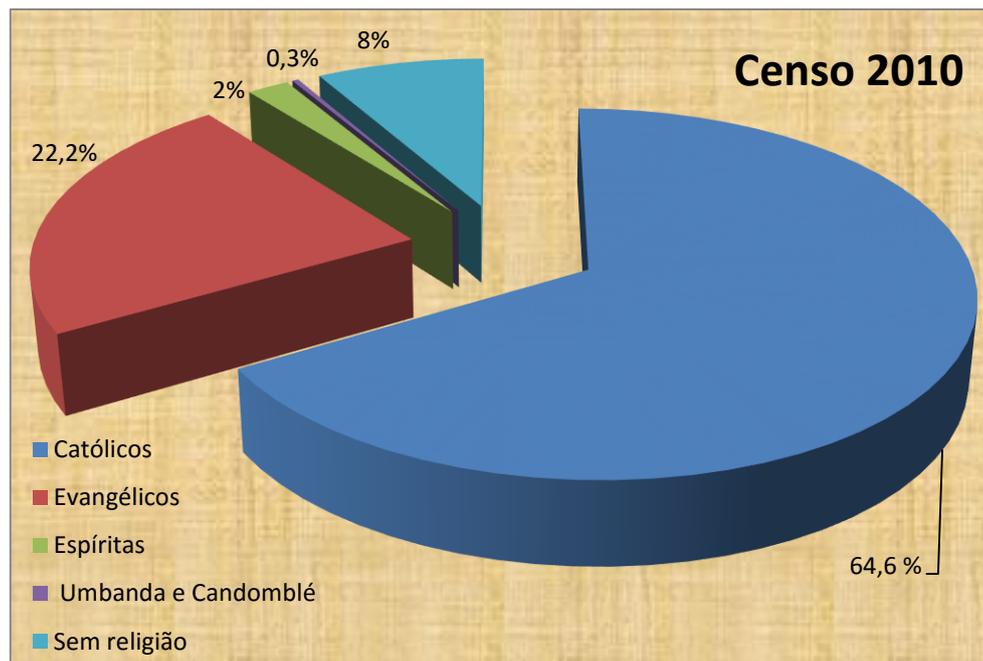


Figura 1⁸⁵

⁸³BARTZ, Alessandro, BOBSIN, Oneide, SINNER, Rudolf von. Mobilidade religiosa no Brasil: conversão ou trânsito religioso? IN: REBLIN, Iuri Andréas, SINNER, Rudolf Von. (Orgs.) *Religião e Sociedade: Desafios Contemporâneos*. São Leopoldo/Sinodal/EST: 2012, p. 241.

⁸⁴BARTZ, BOBSIN, SINNER, 2012, p. 245.

⁸⁵TEIXEIRA, Faustino. Catolicismo no Brasil em declínio: os dados do Censo de 2010. In: *Cadernos IHU em formação. A grande transformação no campo religioso brasileiro*. São Leopoldo, ano VIII, n.43, p. 12-13, 2012.

Figura 2⁸⁶

Isso se deve ao tipo de vida centrada no indivíduo, consequência da pós-modernidade, que procura a religião para suprir suas carências e suas aflições. Desta forma, “gera um modelo ético-flexível onde a medida ética é o indivíduo e suas necessidades.”⁸⁷Convém constatar que essa denominação, sem religião, não significa a perda de religiosidade, mas sim uma ruptura com o vínculo da religião institucional.

Essa insatisfação também é constatada como uma dificuldade futura por Pierre Sanchis:

Um dos grandes problemas religiosos do próximo século será o da relação do indivíduo com a instituição que lhe propicia uma identidade religiosa. Dizer-se católico ou umbandista, até proclamar-se evangélico, não será mais unívoco. No caso de uma identidade tradicional, a situação está clara: continua-se aderindo a uma identidade, mas escolhe-se o conteúdo desta adesão.⁸⁸

Esta inquietude também se deve pela busca espiritual através da experiência e não “por uma adesão formal a um conjunto de verdades estabelecidas por uma autoridade eclesiástica”.⁸⁹

⁸⁶TEIXEIRA, p. 12-13, 2012.

⁸⁷JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo, ALVES, Luiz Alberto Sousa. O ensino religioso em um contexto pluralista. *Revista Semestral de Estudos e Pesquisas em Religião. Estudos de Religião*. São Bernardo do Campo, ano XVII, n.25, p. 67, 2003.

⁸⁸SANCHIS, Pierre. Pluralismo, transformação, emergência do indivíduo e de suas escolhas. *Cadernos IHU em formação. A grande transformação no campo religioso brasileiro*, São Leopoldo, ano VIII, n.43, p. 39, 2012.

⁸⁹RIBEIRO, 2014, p. 32.

Claudio Ribeiro cita:

Evidencia-se a privatização da experiência posta no indivíduo como sujeito autônomo da sua fé, capaz de escolher, dentre as ofertas do mercado religioso, os aspectos que lhe agradam e que contribuem para a recomposição de seu mundo e integrá-los em uma variada coloração religiosa.⁹⁰

A sociedade que dantes vivia pela ordem do poder religioso, hoje se assegura através da razão, instituída pela modernidade, na qual rompe com a visão da sacralidade. Isso gera a dissolução de uma única verdade determinada por uma hegemonia religiosa, há uma gama de maneiras “de encarar a verdade e o sentido da vida.”⁹¹ O autor ainda complementa: “[...] As diversas religiões apresentam-se como portadoras de salvação, portanto, com legitimidade para responder aos anseios das pessoas e da sociedade.”⁹² Verifica-se um protagonismo da fé na busca por uma identidade religiosa, “se tal confissão religiosa já não oferece mais o conteúdo da crença que o crente deseja, este não deixa de crer; simplesmente busca outra confissão religiosa que a ofereça.”⁹³

Outro aspecto interessante a ser salientado é que, apesar da religião ter perdido espaço no âmbito institucional, obteve ganho em visibilidade pública. “Nesse sentido, o papel das mídias tem servido para divulgação de diversas formas culturais, cuja religiosidade possui presença garantida”.⁹⁴ Isso é perceptível através dos meios de comunicação com programas de cunho religioso, nos quais procuram agregar um grande público de adeptos. Identifica-se uma relação entre religião e consumo de bens simbólicos. Há uma inquietude das pessoas pela busca de uma solidez, em um tempo fluido, para solução de problemas e de adversidades, o que justifica a mobilidade religiosa.

Aqui reside um aspecto fundamental, na medida em que se determina o papel da religião no cotidiano dos indivíduos. Sabe-se que a palavra religião atende a mais de um significado, dentre eles: *religare* tem por base etimológica o latim, que se traduz por religação, uma forma de experiência com o transcendente.

Outra expressão, *relegere*, um conceito mais atual devido às mudanças impostas pelo mundo contemporâneo. Entende-se que esta denominação apresenta-

⁹⁰ RIBEIRO, 2014, p. 28.

⁹¹ SANCHEZ, 2010, p. 111.

⁹² SANCHEZ, 2010, p. 111.

⁹³ LEMOS, 2012, p. 121.

⁹⁴ RIBEIRO, 2014, p. 32.

se “como uma realidade antropológica-social”⁹⁵, pois concebe a ideia de uma reflexão sobre as apreensões do ser humano.

O campo religioso brasileiro possui uma diversidade com configurações, muitas vezes, híbridas, o que resulta em diferentes cosmovisões que a todo o momento se modificam.

O cenário que se apresenta revela uma pluralidade religiosa que necessita conversar. Segundo Wagner Lopes Sanchez:

A abertura de uma religião para o diálogo inter-religioso e, como decorrência, para convivência pacífica e para cooperação é, atualmente, um dos critérios utilizados na sociedade ocidental para reconhecer a legitimidade desta⁹⁶

Para José Maria Vigil, as religiões transitam apenas em torno de si mesmas, são detentoras da única verdade, este é um dos motivos que as impedem ao verdadeiro diálogo. O autor ainda considera importante que haja um diálogo que seja colaborador para paz, pois se vive em um mundo multicultural e multirreligioso. Para Vigil:

O diálogo inter-religioso é, pois, urgente, porém não para elaborar teorias teológicas, e sim, sobretudo e antes de tudo, para possibilitar a paz e a união da humanidade. E para chegar aí, o primeiro a se buscar é a base comum: uma ética que possa ser mundialmente aceita.⁹⁷

E afirma: “É necessário e urgente, realmente inadiável, que as religiões sentem-se à mesa do diálogo para desenvolver essa ética”.⁹⁸

No mundo contemporâneo, os diferentes matizes de questões sobre as verdades da vida são presentes em todos os campos sociais. As religiões, nesse diálogo, precisam se encontrar, visto que possuem uma parcela importante “nos processos de estabelecimento da paz, da justiça e da sustentabilidade da vida.”⁹⁹

Conforme o teólogo Hans Küng: “Não haverá sobrevivência sem uma ética mundial. Não haverá paz no mundo sem paz entre as religiões. E sem paz entre as religiões não haverá diálogo entre as religiões.”¹⁰⁰ O autor propõe uma visão

⁹⁵SCHOCK, Marlon Leandro, KLEIN, Remí. A religiosidade humana. In: WACHS. Manfredo Carlos, FUCHS, Luiz Henri, BRANDENBURG, Laude Erandi, KLEIN, Remí (Org). *Práxis do Ensino Religioso na Escola*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2007, p. 234.

⁹⁶SANCHEZ, 2010, p. 59.

⁹⁷VIGIL, José Maria. *Teologia do pluralismo religioso para uma releitura pluralista do cristianismo*. Tradução Maria Paula Rodrigues. São Paulo: Paulus, 2006, p. 434.

⁹⁸VIGIL, 2006, p. 434.

⁹⁹RIBEIRO, 2014, p. 56.

¹⁰⁰KÜNG, Hans. *Projeto de ética mundial: uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana*. Tradução Haroldo Reimer. São Paulo: Paulinas, 1993, p. 7.

articulada em que a dimensão humana é a centralidade de todo critério. Busca travar um diálogo entre as diferentes esferas da vida. Contribui com a ideia de que “padrões globais”¹⁰¹ são necessários para o caminhar da modernidade em direção ao futuro.

O autor Cláudio Ribeiro também corrobora com a ideia de uma visão vinculada, às esferas “sociais, políticas, econômicas e culturais”¹⁰², a partir de uma ótica ecumênica, com vistas a contribuir “para o debate teológico dos temas emergentes no cenário global”.¹⁰³

José Maria Vigil complementa que o diálogo inter-religioso é uma necessidade, porém, que este seja entre as pessoas que compõem “o povo de Deus, os povos de Deus”¹⁰⁴, que não seja limitador nas esferas institucionais. Ainda acrescenta: “É certo também que o que fará avançar no mundo não será apenas o diálogo religioso, e sim a superação da religião em favor da espiritualidade.”¹⁰⁵

Atualmente, uma nova percepção instala-se no mundo. Agora não mais se configura uma religião como a única e a verdadeira. Existem outras religiões e a humanidade a percebe, lhe atribuem valor, pois as religiões tais quais as culturas “constituem de certo modo a identidade dos povos.”¹⁰⁶

Sanchez ainda argumenta:

Num mundo plural, que não admite mais a posição hegemônica de uma ou outra religião e que defende a liberdade religiosa, a abertura para o diálogo inter-religioso é fundamental para consolidação do pluralismo religioso. Além disso, a possibilidade do diálogo inter-religioso está ancorada num dos valores da Modernidade: o diálogo entre os sujeitos e o reconhecimento da legitimidade destes.¹⁰⁷

Hans Küng dialoga em um conceito pertinente para a direção de um comportamento propositivo, que deve servir de critério a todas as religiões, pois reside na humanidade do ser. Como ele diz:

A verdadeira humanidade é o pressuposto para a verdadeira religião! Isso significa que o humano (o respeito à dignidade humana e aos valores fundamentais) é uma exigência mínima a cada religião. [...] A verdadeira religião é a realização da verdadeira humanidade! Isso significa que a religião (como expressão de um sentido mais abrangente, de valores mais elevados, de compromissos incondicionais) é o melhor pressuposto para a realização do humano. Deve haver religião (critério máximo) ali onde se busca realizar

¹⁰¹ KÜNG, 1993, p. 54.

¹⁰² RIBEIRO, 2014, p. 57.

¹⁰³ RIBEIRO, 2014, p. 57.

¹⁰⁴ VIGIL, 2006, p. 452.

¹⁰⁵ VIGIL, 2006, p. 453.

¹⁰⁶ VIGIL, 2006, p. 377.

¹⁰⁷ SANCHEZ, 2010, p. 59.

a humanidade como um compromisso verdadeiro, incondicional, e universal.¹⁰⁸

1.4. Interfaces do crer e do aprender

Educação e crenças constituem-se, ao longo da história, como partes indissociáveis, o que se torna fundamental uma reflexão nesse sentido. Segundo Preiswerk: “Durante muitos séculos não era possível discriminar as ideias pedagógicas das religiosas e estas seguem ainda integradas em determinadas sociedades.”¹⁰⁹

Na sociedade atual, de certa forma, pode-se dizer que a educação é um meio de produção do sagrado, pois esta define as relações sociais acerca do modelo religioso vigente. Preiswerk aponta: “[...] a educação segue alimentando enormes esperanças em quase todas as sociedades.”¹¹⁰

Segundo Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, a educação constitui-se como base primordial na construção do aprender a viver juntos, de forma a contribuir para uma sociedade em mudanças.

A educação focaliza-se através de princípios constituídos por quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. O primeiro, aprender a conhecer, trata de instrumentalizar o educando e a educanda para o domínio do conhecimento. Além disso, o documento aponta a importância de uma cultura geral atrelada a conhecimentos específicos.

O aprender a fazer vem associado ao primeiro, pois se refere ao mundo do trabalho nas quais habilidades e competências devem ser desenvolvidas. Destacam-se entre essas competências “a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes”.¹¹¹

Entretanto, o princípio aprender a viver juntos é o mais desafiador na sociedade atual. Vive-se em mundo individualista, onde os índices de violência

¹⁰⁸ KÜNG, 1993, p. 148.

¹⁰⁹ “Durante muchos siglos no era posible discriminar las ideas pedagógicas de las religiosas y éstas siguen aún integradas en determinadas sociedades.” PREISWERK, 2004, p. 47 [Tradução nossa].

¹¹⁰ “[...] la educación sigue alimentando enormes esperanzas en casi todas las sociedades.” PREISWERK, 2004, p. 48 [Tradução nossa].

¹¹¹ DELORS, Jaques (Org). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998, p. 94.

atingem a porcentuais cada vez mais altos. A educação em sua função social pode trabalhar e até mesmo minimizar esses índices, através da percepção, da compreensão e da capacidade de se colocar no lugar do outro e da outra.

Conforme Jaques Delors:

A exigência de uma solidariedade em escala mundial supõe, por outro lado, que todos ultrapassem a tendência de se fecharem sobre si mesmos, de modo a abrir-se à compreensão dos outros, baseada no respeito pela diversidade.¹¹²

Em um mundo onde as transformações são constantes, a educação assume um papel primordial na vida do ser humano, principalmente, no que se refere ao quesito aprender a ser. Saber agir nas diferentes situações do cotidiano da vida em respeito às diferenças culturais e religiosas. Acima de tudo a educação deve habilitar os educandos e as educandas para o mundo em que vivem, “fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se [sic] nele como atores responsáveis e justos.”¹¹³

Segundo o Relatório: “A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa — espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade.”¹¹⁴ Aqui traduz-se a importância da educação como parcela fundamental para construção de uma sociedade mais humana, capaz de compartilhar as diferenças, culturais e religiosas, na busca de promover o respeito pelo outro e pela outra.

Perceber o ser humano como “aprendente” no mundo, que está aberto para novas aprendizagens é uma visão segundo Fraas. O autor compartilha também a ideia de que na sociedade atual as exigências são muitas e por isso adota como princípio a confiança e esta pressupõe um ato de fé.

No caso do ser humano fala-se, pelo contrário, de “abertura para o mundo” :o ser humano não está fixado firmemente em seu meio ambiente, mas é livre em relação a ele, tem uma relação aberta com ele. Por isso o ser humano é *carente* de aprendizado: precisa adquirir, num processo de aprendizagem, o que lhe falta por natureza. [...] Precisa estar constantemente em formação complementar, familiarizar-se com novas tecnologias; eventualmente precisa trocar de profissão várias vezes durante a vida. Precisa assimilar novas descobertas que conformam a vida cotidiana, digerir as mudanças sociais delas resultantes, etc.¹¹⁵

¹¹² DELORS, 1998, p. 47.

¹¹³ DELORS, 1998, p. 100.

¹¹⁴ DELORS, 1998, p. 99.

¹¹⁵ FRAAS, Hans-Jürgen. Crer e Aprender. In: *Estudos teológicos*, 34 (2): p. 176, 1994.

Vive-se em um mundo plural, onde as diferenças estão presentes na cotidianidade do ser humano. Entendê-las e respeitá-las faz parte da realidade.

Segundo a Declaração de Princípios sobre a Tolerância, destaca-se em seu artigo 4º:

4.1 A educação é o meio mais eficaz de prevenir a intolerância. A primeira etapa da educação para a tolerância consiste em ensinar os indivíduos quais são os seus direitos e suas liberdades a fim de assegurar seu respeito e de incentivar a vontade de proteger os direitos e liberdades dos outros..

4.2 A educação para a tolerância deve ser considerada como imperativo prioritário; por isso, é necessário promover métodos sistemáticos e racionais de ensino de tolerância centrados nas fontes culturais, sociais, econômicas, políticas e religiosas da intolerância que expressam as causas profundas da violência e da exclusão. As políticas e programas de educação devem contribuir para o desenvolvimento da compreensão, da solidariedade e da tolerância entre os indivíduos, entre os grupos étnicos, sociais, culturais, religiosos, lingüísticos e as nações.¹¹⁶

A escola como ambiente de construção de conhecimento e de compartilhamento de vivências constitui-se como um dos espaços que vem a contribuir para aprender a tolerância, para que não venha a reproduzir a intolerância religiosa, que ainda se faz presente na sociedade.

A escola, entendida como espaço de formação integral, desempenha uma parcela importante, pois possibilita um compartilhamento, imbuído de saberes e de experiências vividas, por todos aqueles que a compõem. Para as autoras Fontanive, Oliveira e Koch:

O cotidiano escolar é um dos espaços onde continuamente transitam sujeitos e conhecimentos cujas vivências e redes de significados se percebem entretecidas com questões que circunscrevem e indicam a presença do religioso em uma relação de diversidade.¹¹⁷

A escola é um espaço de pluralidades, pois agrega diferentes percepções de mundo, de saberes e de valores. Segundo Henri Luiz Fuchs:

O espaço da sala de aula é composto por uma diversidade de culturas, experiências e vivências religiosas. É, portanto, um espaço marcado pelas diferenças. A diversidade é um exercício de democracia e cidadania a partir da escola. Nesse espaço não deve ser buscado o consenso cultural. O desafio é investir nas diferenças e na riqueza de um ambiente que confronta significados, desejos, experiências religiosas e que garanta a liberdade e a diversidade de opiniões dos alunos.¹¹⁸

¹¹⁶ COMITÊ PAULISTA PARA DÉCADA DA CULTURA DE PAZ. Um programa da UNESCO 2001-2010. *Declaração de Princípios sobre a Tolerância*, p. 4-5 Disponível em: <[HTTP://WWW.comitepaz.org.br/tolerancia.htm](http://www.comitepaz.org.br/tolerancia.htm)>. Acesso em: 26 jan.2015.

¹¹⁷ FONTANIVE, Dolores H., OLIVEIRA, Lilian B. KOCH, Simone R. Linguagem, diferença e dignidade: espaços e encontros na diversidade. In: KLEIN, Remí, BRANDENBURG, Laude Erandi, WACHS, Manfredo Carlos. *Ensino Religioso: diversidade e identidade*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008, p. 111.

¹¹⁸ FUCHS, Henri Luiz, O Ensino Religioso: a diversidade e a identidade na escola. In: KLEIN, Remí, BRANDENBURG, Laude Erandi, WACHS, Manfredo Carlos. *Ensino Religioso: diversidade e identidade*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008, p. 127.

A questão metodológica ainda é um dos aspectos fundamentais para uma reflexão da diversidade religiosa que reside nas salas de aula. Percebe-se a importância de partir das vivências do aluno, da sua realidade e da sua religiosidade, para promover “a formação de cidadãos plenos, éticos e solidários, no qual o respeito à diversidade cultural, religiosa e a construção de uma sociedade democrática, cidadã e ética seja uma busca permanente.”¹¹⁹

Um novo paradigma instala-se no meio escolar: promover a educação como formação integral do ser humano. A inter-relação entre os conhecimentos se faz necessária, bem como uma abordagem intercultural e multicultural, a qual se estabelece através do diálogo permanente.

A formação, portanto, se percebe como espaço aberto em que estudantes tenham a possibilidade de estabelecer diálogo e desenvolver uma atitude dialógica com as pessoas e as culturas. Esse diálogo possível é concebido e sustentado pela formação que inclui a aprender a conviver com as experiências da humanidade toda.¹²⁰

Percebe-se que a educação através de sua trajetória transmite um saber generalizado que acaba por ser homogêneo, em que as diferenças acabam excluídas. Isso se deve “pela necessidade de controle”¹²¹, em que educadores e educadoras e gestores e gestoras reproduzem em suas ações “o princípio de que só existe uma história”¹²². Partir deste entendimento é fator primordial para mudanças no contexto escolar.

Há necessidade de uma nova visão das práticas educativas que se alicerçam no desenvolvimento da percepção do outro, do aprender a conviver com as diferenças religiosas e construir novas relações de tolerância e de alteridade. De acordo com Clemildo A. da Silva e Eunice M. Nazareth Nonato:

A tolerância é o respeito, a aceitação e a apreço da riqueza e da diversidade das culturas. “A tolerância é, antes de tudo, uma atitude ativa fundada no

¹¹⁹ DEON, José, BRANDENBURG, Laude Erandi. Ensino Religioso como área do conhecimento no ensino médio. In: KLEIN, Remí, BRANDENBURG, Laude Erandi, WACHS, Manfredo Carlos. *Ensino Religioso: diversidade e identidade*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008, p. 150.

¹²⁰ MARKUS, Cledes. O bem viver e a cosmologia indígena. In: KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves, SOARES, Maria Ligorio. *Educação e Religião: Múltiplos olhares sobre o Ensino Religioso*. São Paulo: Paulinas, 2013, p. 119.

¹²¹ RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. A perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs) et al. *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998, p. 37.

¹²² RESENDE, 1998, p. 37.

reconhecimento dos direitos universais da pessoa humana e das liberdades fundamentais do outro.”¹²³

Urge a necessidade do desenvolvimento de valores, que venham a contribuir para formação de cidadãos e de cidadãs para uma sociedade mais justa e solidária. A definição de o que é valor não é tarefa fácil, pois depende de cada um e de cada uma de acordo com o sentido ao qual se deposita valor. Além disso, os valores se transformam, bem como a cultura e a época os influenciam. “Portanto, é o ser humano quem confere sentido e significado às suas ações a partir de sua vivência dentro de uma cultura.”¹²⁴

Há inúmeras razões que refletem os motivos do espaço escolar encontrar-se rodeado pela violência e pela intolerância. Acredita-se que a desestruturação da família contribui para isso, outros alegam que a escola é o espelho da sociedade, enfim, o que se observa é a que a violência e a intolerância se fazem presentes nas carteiras escolares e

[...] tem aqueles que entendem que a escola precisa ser um lugar no qual a formação humanística deve ter prioridade, onde a cidadania de fato é respeitada e praticada, onde o educando é acolhido nas suas necessidades e seu saber é valorizado.¹²⁵

Diante deste contexto, uma discussão nesse sentido se faz necessária. A escola, como formadora, necessita ser espaço de fomento de práticas educativas que visem ao desenvolvimento e ao respeito à dignidade humana. Para tanto, o trabalho que venha a promover a reflexão sobre valores, permite corroborar com uma formação centrada no respeitar a cada um e a cada uma em sua singularidade. É valorizar a humanidade que existe em cada ser. Fazer educação requer, entre outras coisas, um olhar atento e plural à dimensão humana.

A escola em seu bojo curricular detém formas de operacionalizar um estudo centrado na transversalidade de temas, fundamentais na atualidade, com vistas a corroborar para uma prática educativa mais humanizadora. O quão a escola os utiliza

¹²³ SILVA, Clemildo Anacleto da; NONATO, Eunice Maria Nazareth. Educação, intolerância religiosa e direitos humanos. In: KRONBAUER, Selenir; STRÖHER, Marga. *Educar para convivência na diversidade: desafio à formação de professores*. São Paulo: Paulinas, 2009, p. 33.

¹²⁴ SILVA, Clemildo Anacleto da. Os valores éticos na escola e sua importância para os educadores. IN: SILVA, Clemildo Anacleto da (Org). *Desafios ético-educacionais à emancipação humana: os valores éticos e o exercício da prática cidadã*. Porto alegre: Editora universitária Metodista IPA: EDIPURS, 2014, p. 91.

¹²⁵ SILVA, Clemildo Anacleto da. A contribuição dos valores éticos para promoção da diversidade, cidadania e o respeito. IN: SILVA, Clemildo Anacleto da; MUÑOZ, Manuel Afonso Diaz. *Diversidade na Educação, respeito e inclusão: valores éticos e comportamentos pró-sociais*. Porto Alegre: EDIPUCRS: Editora Universitária metodista IPA, 2012, p. 26-27.

na busca de promover o respeito, a tolerância, a capacidade de se colocar no lugar do outro e da outra é relevante para construção de uma educação pela e para paz.

Segundo Clemildo Anacleto da Silva, os temas transversais:

Têm por finalidade formar um indivíduo com consciência cidadã, preocupado com a exploração do meio ambiente, tolerante, que tenha capacidade de conviver com a diversidade, que respeite as diferenças, que não seja racista nem preconceituoso, que promova os valores da justiça social e da democracia.¹²⁶

Brandenburg aponta: “A afirmação de que a situação de ensino, para proporcionar aprendizagem, deve estar focada na pessoa aprendiz e não apenas no conteúdo, se ressignifica.”¹²⁷

É notório “que a escola e sua gestão se vêem diante da necessidade de reestruturar-se e ressignificar os princípios do que sejam os processos do ensinar e do aprender na entrada do terceiro milênio”¹²⁸

Segundo descreve Laude Brandenburg: “Cabe ao gestor público proporcionar as condições para que a escola alcance o referencial pretendido pelas políticas em vigor, mas as ações nessa direção são muito lentas.”¹²⁹

Como a escola oportuniza que esses espaços de reflexão aconteçam nas condições previstas em lei, é papel do gestor e da gestora.

Educadores e educadoras, em sua prática pedagógica, deparam-se constantemente com a diversidade religiosa presente nas salas de aula. Portanto, a escola é o espaço do diálogo, propício para a construção e para o desenvolvimento de uma cidadania da tolerância, da reflexão, com vistas a contribuir para uma cultura de paz tão imprescindível na sociedade contemporânea.

A escola como formadora e socializadora do conhecimento necessita abarcar toda uma demanda gerada pelas novas imposições que emergem no século XXI. Como entender o fenômeno religioso e sua relação na busca de uma identidade religiosa é temática fundante para construção do diálogo, da tolerância e do respeito às diferenças.

¹²⁶ SILVA, 2014, p. 87.

¹²⁷ BRANDENBURG, Laude Erandi, Práxis educativa no ensino religioso: confluência entre teoria e prática. KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves, STRÖHER, Marga Janete (Orgs). *Educar para a convivência na diversidade: desafio à formação de professores*. São Paulo: Paulinas, 2009, p. 87.

¹²⁸ RESENDE, 1998, p. 38.

¹²⁹ BRANDENBURG, Laude Erandi. Identidade e educação – muito além do currículo? In: KLEIN, Remí, BRANDENBURG, Laude Erandi, WACHS, Manfredo Carlos (Orgs). *Ensino Religioso: diversidade e identidade*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008, p. 22.

A escola como espaço de construção do conhecimento e de compartilhamento de vivências, precisa desenvolver uma postura que remeta ao diálogo. Um diálogo em respeito às pluralidades de vida, de valores e de religiosidades presentes no seu cotidiano.

A sala de aula é, por excelência, onde as bases são construídas. Para que novas práticas tenham acesso à sala de aula, com vistas à promoção de uma cultura inter-religiosa, exige-se a reflexão e a discussão de metodologias, a formação do educador e da educadora e um gestor e uma gestora que abarque habilidades e competências não só administrativas, mas também comprometido e comprometida com as exigências de uma sociedade em mudanças.

Diante desse cenário elucidativo, a gestão, em seu papel organizacional, deve contribuir para transformações necessárias e urgentes frente a uma sociedade globalizada e plural. Longe de sedimentar uma visão utópica, mas emergencial, voltar-se para construção e para manutenção de comportamentos pró-sociais, que priorizem o desenvolvimento da dimensão humana e não só uma gestão de papéis, que muitas vezes, permanece distante do verdadeiro significado que envolve o processo educativo.

A adoção de um critério promotor do humano torna-se imprescindível e de fato constatado no mundo moderno.

2. O APRENDER

A religião e a educação sempre estiveram vinculadas. Suas trajetórias, desde as primeiras escolas de ensino jesuítico, evidenciam isso.

A escola é o espaço de construção do conhecimento e de transformação social. O processo educacional vê-se comprometido com o fazer pedagógico através do compartilhamento de vivências, de religiosidades e de saberes, e como essa práxis pode ser mediada de maneira a integrar todos os segmentos desse processo.

As transformações do mundo atual, as novas tecnologias suscitam mudanças a serem viabilizadas no cotidiano escolar.

Tendo em vista a nova proposta metodológica implementada no ano de 2012, Ensino Politécnico nas escolas estaduais, observa-se como essa metodologia tem se mostrado um campo árido de incertezas. Os educadores e as educadoras, em sua maioria, não se sentem competentes frente à proposta, pois requer estudo, dedicação e um olhar diferenciado em sua atuação pedagógica.

É necessário aliar prática e teoria. O gestor e a gestora precisam estar atentos e estar atentas a tudo e a todos e todas, pois possui uma parcela fundamental para que esse processo se desenvolva, bem como promover a articulação dos processos educacionais na formação de competências e habilidades. Mas quais habilidades e competências são necessárias para um mundo multicultural e multirreligioso? E qual pode ser o papel efetivo do gestor e da gestora na escola pública atual?

2.1 A escola: Origem, trajetória e contemporaneidade

A grande maioria dos autores, que discorrem sobre educação, concorda com a ideia de considerar “a educação como um processo de desenvolvimento”¹³⁰

O conceito *escola* obteve seu surgimento a partir da Idade Média. Nesse período, regido principalmente por princípios religiosos, a educação se constitui privilégio de poucos, que pertenciam à nobreza. A educação medieval desenvolve-se com o surgimento das universidades, em que a princípio os professores recebiam a remuneração pelos próprios estudantes. Na época, exigiam-se alguns anos de estudo, “o *trívio* era parte do ensino que compreendia as três primeiras artes liberais: a

¹³⁰LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2005, p. 74.

Gramática, a Retórica e a Dialética [...] o *quatrívio*, que compreendia as quatro artes matemáticas: a Aritmética, a Geometria, a Música e a Astronomia”,¹³¹ mas o legado dessa educação reside na contribuição para a “melhoria do ensino das escolas de cultura média e elementar”¹³².

Para uma maior compreensão de como se desenvolve a educação segue uma síntese das ideias organizadas através dos tempos:

Martinho Lutero também agrega a sua época conceitos de uma escola para todos, de uma educação universal, dividida em três etapas: “fundamental, médio e superior”¹³³, um sistema de ensino público tal qual se vê hoje, todavia é a partir do século XVII que a escola se institucionaliza.

Contra a Reforma Protestante surge a Contrarreforma, com a finalidade “de combater as ideias protestantes e educar a juventude.”¹³⁴ As aulas ministradas pelos jesuítas detêm competência intelectual e conteúdo humanístico.

Em contraposição ao ensino jesuítico, Marquês do Pombal institui as aulas régias, porém não se apresenta com a mesma eficiência do ensino anterior.

Durante o século XVII, surge Comênio, “preconizou a sala de aula que hoje chamamos de “tradicional”, com um professor como figura central, que expõe didaticamente a matéria aos alunos, que, por sua vez, o escutam e obedecem”¹³⁵.

Rousseau, no século XVIII, traz em seu discurso que a criança é o sujeito da sua educação, no entanto, recebe muitas críticas por não realizar uma abordagem histórica, pois “não leva em conta a realidade da Revolução Industrial.”¹³⁶

A Revolução Industrial, período do surgimento do trabalho fabril, fez florescer uma classe operária, que, por conta da própria atividade, torna-se impositivo sua ida à escola.

Augusto Comte introduz o positivismo, atribui à ciência o fator de desenvolvimento da sociedade.

¹³¹ PILETTI, Claudino, PILETTI, Nelson. *História da educação de Confúcio a Paulo Freire*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 60. [A pesquisadora optou pelo referido autor por desenvolver uma visão abrangente e esclarecedora da História da educação e por abordar as ideias pedagógicas e seus autores.]

¹³² PILETTI, 2012, p. 60.

¹³³ PILETTI, 2012, p. 62.

¹³⁴ PILETTI, 2012, p. 65.

¹³⁵ PILETTI, 2012, p. 78.

¹³⁶ PILETTI, 2012, p. 83.

“No final do século XVIII e ao longo do século XIX, numerosas transformações modificaram radicalmente a face do mundo”¹³⁷, tanto de ordem política e econômica como social.

Percebe-se, durante a trajetória da humanidade, que o desenvolvimento do processo educativo acontece regido por fatores desencadeados por necessidades impostas pela vida em cada época da sociedade e pelo próprio conhecimento agregado.

Durante o Brasil Colônia, surgem as primeiras escolas de curso normal e as escolas de nível secundário, sendo esta última como preparação para o ingresso em nível superior, traduzidas por aulas “de forma dispersa do que por uma estrutura orgânica e hierarquizada”.¹³⁸

Aqui cabe ressaltar a questão metodológica da educação desse período, a concepção das aulas com forte apelo à memorização e à repetição, herança de uma visão do ensino jesuítico, como descreve Piletti¹³⁹: “Os alunos recitem as lições aprendidas de cor; [...] Sabatina: no sábado recorde-se de tudo o que foi ensinado na semana.”¹⁴⁰ Nota-se que o ensino apoiado na memorização de conteúdos ainda é um método utilizado em muitas salas de aula, no qual o educando e a educanda não aprende, pois não atribui significado algum.

Muitos autores corroboram com propostas pedagógicas diferenciadas sobre educação no percurso do final do século XIX e início do século XX; acredita-se em mudanças do sistema educacional, principalmente durante a primeira República, entretanto, isso não ocorre, pois manteve-se o legado do período imperial: “o ensino de âmbito federal para as elites e o dos estados para as classes populares.”¹⁴¹

Em 1930, ocorrem mudanças significativas “no âmbito educacional, foi a criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos Estados”.¹⁴² Surge uma nova nomenclatura: *educação*, o que “representou uma importante mudança conceitual.”¹⁴³

Decretos e Leis surgem para traçar a feição da educação quanto aos objetivos a que se destina e quanto a sua estrutura durante o século XX.

¹³⁷ PILETTI, 2012, p. 99.

¹³⁸ PILETTI, 2012, p. 105.

¹³⁹ PILETTI, 2012, p. 73.

¹⁴⁰ PILETTI, 2012, p. 73

¹⁴¹ PILETTI, 2012, p. 115

¹⁴² PILETTI, 2012, p. 173

¹⁴³ PILETTI, 2012, p. 173

Invenções e novas tecnologias chegam à escola, a Era do conhecimento se impõe à educação. Segundo João Carlos Martins: “Na era dos saberes, nosso olhar precisa ser amplo e o mais integrador possível. A tão discutida sociedade do conhecimento precisa conversar mais com o espaço escolar”.¹⁴⁴

A escola, na modernidade, é entendida como espaço de saberes historicamente construído, de desenvolvimento e de protagonismo dos sujeitos envolvidos. Para tanto, urge um repensar a educação de acordo com as necessidades que se apresentam no cotidiano escolar.

O ensino baseado somente pelos planos cheios de conteúdos, desconectados da vivência do educando e da educanda, não contribui para sua formação, tampouco agrega conhecimento.

“A primeira finalidade do ensino foi formulada por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia.”¹⁴⁵

[...] Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de:

- Uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;
- Princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.¹⁴⁶

Contudo, a escola nos últimos vinte anos propõe-se a fazer uma releitura do fazer pedagógico, a sala de aula ainda é o ponto de intersecção de antigos e antigas e de novos educadores e novas educadoras. Por isso, esse espaço deve ser aquele onde o ensino-aprendizagem tenha “efervescência cognitiva”¹⁴⁷ e a troca de experiências docentes é extremamente relevante para esse processo.

Conforme João Carlos Martins:

Ser um educador empreendedor implica buscar outras alternativas de trabalho escolar, motivar mais o nosso aluno, encontrar novos caminhos para as questões disciplinares, estudar muito e compreender que não estamos prontos, já que as respostas que tínhamos para os antigos problemas não cabem mais nos novos desafios; é saber que também estamos em formação e que o verdadeiro mestre é o que aprende o tempo todo com seus parceiros.¹⁴⁸

¹⁴⁴ MARTINS, João Carlos, As Especificidades de uma Gestão Democrática e Participativa nas Instituições de Ensino Básico. In: COLOMBO, Sônia Simões, CARDIM, Paulo A. Gomes e colaboradores. *Nos bastidores da educação brasileira: a gestão vista por dentro*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 313.

¹⁴⁵ MONTAIGNE apud MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004, p. 21.

¹⁴⁶ MORIN, 2004, p. 21.

¹⁴⁷ MARTINS, 2010, p. 312.

¹⁴⁸ MARTINS, 2010, p. 312.

Compete ao educador e à educadora elaborar e organizar seu plano de trabalho diário na utilização de materiais e estratégias metodológicas em sala de aula, bem como os recursos disponíveis para sua execução.

Todo educador e toda educadora, deve estar à frente das questões pedagógicas que traduzam a realidade escolar e estabelecer um diálogo entre as várias áreas do conhecimento para criar e recriar seu fazer pedagógico.

2.2. A gestão da aprendizagem na escola pública

A sociedade no início do século XX organiza-se sob a ótica da administração científica, em que o gestor ou gestora possuía o poder de decisão absoluta. Nas escolas também confluía essa ordem; educadores e educadoras cumprem planejamentos muito aquém da sua realidade escolar, segundo exigências administrativas. Observa-se, nesse período, a ausência de preocupação com as características e/ou peculiaridades das instituições educacionais.

Muitos educandos e educandas dessa época são os educadores e educadoras de hoje. Sendo assim, a notoriedade que se percebe, por uma parcela do corpo docente, a resistência a mudanças, também é reflexo do tipo de educação absorvida daquele período. Somente a partir da década de 1980,

[...] passaram a contemplar a descentralização administrativa e gestão escolar participativa de cunho democrático, com o foco na realidade da escola e de suas comunidades escolar e local.¹⁴⁹

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394/96 oferece suporte a modificações no âmbito da gestão pública como classificações por séries, progressões, entre outras, como também à organização curricular:

Art. 26. os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.¹⁵⁰

¹⁴⁹FREITAS, Katia Siqueira. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e Formação da equipe escolar. *Em Aberto Gestão escolar e formação de gestores / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47, (fev./jun. 2000).

¹⁵⁰ BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, 20 dezembro de 1996, 9.ed, p. 19.

As frequentes mudanças impostas pelo mundo moderno, com novas tecnologias e exigências do mercado de trabalho, implicam metodologias e práticas pedagógicas mais eficazes e significativas, que possam promover o sucesso escolar, entretanto, como transformar esse fazer pedagógico mais eficaz tem sido uma das grandes preocupações da escola pública atual.

As escolas públicas, em sua práxis pedagógica, defrontam-se cada vez mais com os altos índices de evasão e de repetência escolar, principalmente, nos primeiros anos do Ensino Médio. Constata-se que muitos educadores e educadoras sentem-se impotentes e desmotivados e desmotivadas para modificar esse contexto. A necessidade de mudança das práticas educacionais parece ser aceita por uma parte do corpo docente, porém, nem sempre ela acontece. Observa-se que a maioria dos e das jovens não se sente atraída pelas práticas realizadas em sala de aula, sendo esta uma das queixas mais frequentes por parte dos educadores e das educadoras.

A concepção de novos métodos e abordagens permeia o espaço educacional no intuito de minimizar os índices de insucesso escolar, contudo essa tarefa não reside apenas no corpo docente, mas também nos gestores e nas gestoras. Cada qual com a sua participação, sendo vital para uma educação de qualidade. Conforme Maria Lucia M. Carvalho Vasconcelos:

Para uma análise das questões referentes à qualidade do ensino e suas relações com o desempenho dos gestores educacionais, precisamos ressaltar que o processo de ensino-aprendizagem, que efetiva no espaço da sala de aula, onde professores e alunos desempenham seus papéis e buscam alcançar suas metas, num trabalho dialético de ensinar e aprender, sofre influências de todas as outras instâncias da instituição escolar: a administrativa, a financeira, a jurídica, além da didático-pedagógica.¹⁵¹

O gestor e a gestora escolar, em sua prática, necessita atuar de maneira dinâmica. É papel fundamental de uma gestão viabilizar que ações afirmativas possam permear o fazer pedagógico, na busca de oportunizar espaços para reflexão, discussão, planejamento e formação dos educadores e das educadoras.

Historicamente, o ensino médio tem apresentado índices altíssimos de evasão e de repetência, principalmente no Rio Grande do Sul. Com esse panorama, diretrizes são traçadas para sanar essa realidade. Dentre as causas apontadas para esse fracasso escolar encontra-se um planejamento conteudista e fragmentado, uma avaliação ainda classificatória e aulas sem significado, que se distanciam da vivência

¹⁵¹VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. Gestão e Qualidade do Ensino. In: COLOMBO, Sônia Simões, CARDIM, Paulo A. Gomes e colaboradores. *Nos bastidores da educação brasileira: a gestão vista por dentro*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 105.

do educando e da educanda. Segundo Paulo Freire, a educação da “pedagogia bancária” é aquela em que o conhecimento é meramente transmitido, em que os educandos e as educandas são “depositórios” e o professor ou a professora é o detentor ou a detentora do saber, percebe-se que esse tipo de educação ainda encontra eco nas salas de aula.

Por outro lado, observa-se também uma parcela de educadores e de educadoras que não se sentem reconhecidos e reconhecidas pela atividade exercida, tampouco, recebem incentivos por parte da escola para seu próprio aprimoramento.

Em uma análise do gráfico abaixo é possível observar o cenário crítico do ensino-aprendizagem no ensino médio ao longo dos anos de 2002 a 2011.



Figura 3- Fonte SEDUC-RS¹⁵²

A partir de 2011, políticas públicas são implementadas para que as escolas se tornem um espaço de mudança, de transformação. Em 2012, conforme parecer do Conselho Estadual de Educação nº 310/2012¹⁵³, o Ensino Médio Politécnico passa a constituir-se de quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Os princípios pedagógicos metodológicos norteadores

¹⁵² AZEVEDO, Jose Clovis de, REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, Jose Clovis de, REIS, Jonas Tarcísio (Orgs). *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p. 27.

¹⁵³ RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação, *parecer de nº 310/2012*.

são a interdisciplinaridade e a pesquisa, portanto, essas áreas devem convergir em suas práticas. De acordo com Azevedo e Reis:

As bases teóricas e de realização do Ensino Médio Politécnico (EMP) se pautam principalmente na articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as grandes áreas do conhecimento (ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias); na relação teoria e prática, e todo, na pesquisa como princípio pedagógico; na avaliação emancipatória; no reconhecimento dos saberes; no trabalho como princípio educativo; na politecnia como conceito estruturante do pensar e fazer, relacionando os estudos escolares com o mundo trabalho; e no planejamento coletivo.¹⁵⁴

Define-se por politecnia, segundo Gramsci:

[...] pensar políticas públicas voltadas para a educação escolar integrada ao trabalho, à ciência e à cultura, que desenvolva as bases científicas, técnicas e tecnológicas necessárias à produção da existência e a consciência dos direitos políticos, sociais e culturais e a capacidade de atingi-los.¹⁵⁵

O Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da rede estadual orienta da seguinte forma:

A Matriz Curricular de cada escola considera a distribuição do tempo curricular de modo a garantir a oferta da formação geral e da parte diversificada. Contudo, no primeiro ano do Ensino Médio Politécnico, para facilitar a organização da implementação, a escola ofertará carga horária de 75% de formação geral e 25% de parte diversificada. Em relação aos demais anos aponta-se como diretriz orientadora que sejam considerados os seguintes percentuais: No segundo ano 50% para cada parte da formação, e no terceiro ano 75% para parte diversificada e 25% para formação geral, cabendo então a cada escola definir nos seus regimentos durante o ano de 2012. Esta proporcionalidade de distribuição das cargas horárias dos dois blocos não é rígida, visando assegurar um processo de ensino e aprendizagem contextualizado e interdisciplinar.¹⁵⁶

Anexa a esta matriz encontra-se o componente curricular de Seminário Integrado, situado na parte diversificada, em que se deve trabalhar a partir da vivência, do conhecimento prévio do educando e da educanda, na busca de instrumentalizá-lo e instrumentalizá-la para o mundo do trabalho.

Constitui-se em espaço planejado, com a participação de professores das áreas do conhecimento – formação geral - e alunos, realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente.¹⁵⁷

¹⁵⁴ AZEVEDO, REIS, 2013, p. 35.

¹⁵⁵ GRAMSCI, 1978 apud RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da educação. *Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio - 2011-2014*, outubro/novembro de 2011, p. 14.

¹⁵⁶ RIO GRANDE DO SUL. *Regimento referência das escolas de ensino médio politécnico da rede estadual*, 2012, p. 7.

¹⁵⁷ RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 7.

No entanto, muitos educadores e educadoras ainda não conseguem vislumbrar esse espaço que se abre a novos desafios. Existem amarras de uma educação fragmentada, ora por falta de querer o novo, ora por receio à mudança.

O componente curricular Seminário Integrado oferece um planejamento integrador, pois propõe o encontro das diferentes áreas do saber, com vistas a oportunizar um estudo abrangente para o desenvolvimento de competências e habilidades para o mundo do trabalho. Esse estudo fomenta o protagonismo do educando e da educanda através de diferentes abordagens realizadas pelo educador e pela educadora. Permitir que educandos e educandas estabeleçam conexões entre os conhecimentos, propõe promover uma aprendizagem de forma mais significativa e mais eficaz. O componente curricular Seminário Integrado incentiva os educandos e as educandas a realizar a pesquisa, o que a torna instigante e desafiadora. Nesse contexto, constitui-se a interação entre as diversas disciplinas, que compõem a matriz curricular, e os enfoques temáticos com vistas à assimilação de novos conteúdos e a possível realização das práticas pedagógicas interdisciplinares. Um exemplo disso pode-se selecionar um tema atual, como, por exemplo, a cultura indígena, e partir para as diferentes conexões entre as áreas: Português, abranger o vocabulário de palavras presentes na Língua Portuguesa, famílias linguísticas; Geografia, identificar um mapeamento da localização dessas colônias; História, contexto histórico, costumes, hábitos; Física, construção das ocas; Ao final, produzir um folder ou painel, no qual integre os conhecimentos trabalhados.

O gestor e a gestora da escola pública, através de suas ações, é o elemento articulador para que este processo aconteça, de modo a garantir que o espaço educacional promova o compartilhamento de saberes e de experiências, o planejamento e a administração dos recursos utilizados.

O gestor e a gestora de outrora detinham uma preocupação somente com a gestão pedagógica, nos dias de hoje, ele e ela necessitam de “um conhecimento que abarque todas as múltiplas facetas da administração escolar e do planejamento educacional: o didático-pedagógico, o administrativo, o econômico-financeiro, o da gestão de pessoas, entre outros.”¹⁵⁸

O gestor e a gestora, que mobiliza sua equipe, oportuniza o desenvolvimento de habilidades e de competências de sua equipe de trabalho. Manter uma escuta

¹⁵⁸ VASCONCELOS, 2010, p. 106.

atenta, agregar pessoas e motivá-las para seu propósito maior, através da reflexão permanente, é fator primordial, uma vez que a educação é um processo contínuo. Desta forma, de acordo com João Carlos Martins:

[...] uma escola reflexiva é aquela que continuamente pensa a si própria na sua missão social e envolve o todo, cada um no seu papel, para que estejam comprometidos com um projeto pedagógico e ajudem na formação de protagonistas em uma sociedade em transformação.¹⁵⁹

2.3 Pensar educação: reflexões e desafios da modernidade

Pensar educação supõe refletir sobre sujeitos partícipes no mundo, suas implicações em relação ao outro e à outra, sua atuação cidadã. A educação se institucionaliza através da escola, na qual muitas mudanças se engendram na sua função social.

Com o advento da globalização, a educação também sofre alterações quanto à “sua função, seus objetivos, sua missão, os valores e princípios pelos quais a educação se constrói.”¹⁶⁰ A princípio, a escola surge para atender a uma necessidade impositiva de mercado e no atual contexto assim o faz.

No século passado, a educação repousava sobre uma classe elitizada, porém, com o surgimento das fábricas há a necessidade de acolher trabalhadores em detrimento de um saber para o mundo do trabalho. A era Taylorista, com ênfase na tarefa, também se fez repercutir na atuação de educadores e de educadoras. O ensino voltado para execução de atividades e de forma fragmentada. Os conteúdos como fim primeiro do saber, sem haver uma preocupação na aprendizagem do educando e da educanda, até porque a lógica consiste em reproduzir a sistematização ensinada, dita pela exposição e pela memorização dos conteúdos.

Atualmente, a educação traz consigo muitas inquietações, pois, diante do cenário em que se apresentam, elevados índices de reprovação e de evasão, altos índices de violência e de indisciplina escolar, surge a necessidade de levar a discussão esse contexto. Isso não significa renunciar o ensino da técnica, entretanto, repensar e refletir sob outra ótica, que possibilite uma educação mais humanizadora capaz de perceber o mundo e suas diferenças sociais e culturais, valores contidos em cada ser humano. Segundo Clemildo Anacleto da Silva:

¹⁵⁹ MARTINS, 2010, p. 311.

¹⁶⁰ MATTOS, Airton Pozo de. *Escola e currículo*. Curitiba: Intersaberes, 2013, p. 11.

[...] é papel da educação fazer reflexão crítica sobre os valores. Mas ao mesmo tempo deve indicar os valores que contribuem para promoção da dignidade do ser humano, que contribuem para não violência, que contribuem para uma cultura de paz, que contribuem para o respeito para com o outro e o meio ambiente.¹⁶¹

O autor ainda sugere um trabalho articulado que oportunize a reflexão crítica, no intuito de repensar “sobre tudo aquilo que aprendemos e aceitamos como verdadeiros”.¹⁶² Salienta a importância de cada educador e de cada educadora para que “tenha preocupação e compromisso com valores que reforçam a cidadania e a solidariedade”.¹⁶³

Por muito tempo a religião ocupa-se dessa tarefa e ainda se faz presente na orientação social nos dias de hoje, apesar de haver controvérsias sobre esse tema ser de responsabilidade a ser desenvolvida somente no seio familiar. No entanto, cabe lembrar que: “A indicação para que a escola seja espaço de reflexão sobre a prática individual e social já faz parte dos documentos que orientam a educação”.¹⁶⁴

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo:

1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.¹⁶⁵

Percebe-se que a escola é o espaço propício para a reflexão do agir e do pensar, visto que essa prática proporciona ao educando e à educanda a visibilidade de suas ações em relação ao outro e à outra e em relação ao meio em que vive. Tendo em vista que a escola abriga diferentes culturas e valores imbuídos em seus sujeitos, faz-se pertinente o trabalho que corrobore para formação integral do indivíduo. Nesse sentido, pode-se buscar na antiguidade aporte discursivo entre diferentes filósofos, como exemplo, “Sócrates, Platão e Sêneca entenderam que a educação é um meio valioso para interferir na sociedade e realizar mudanças”.¹⁶⁶

A educação tem sido uma preocupação da sociedade atual. O documento Programa Ensino Médio Inovador, datado em setembro de 2009, referenda sobre a

¹⁶¹ SILVA, 2012, p. 29.

¹⁶² SILVA, 2012, p. 29.

¹⁶³ SILVA, 2012, p. 30.

¹⁶⁴ SILVA, 2012, p. 28.

¹⁶⁵ BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, 20 dezembro de 1996, 9ª, p. 9.

¹⁶⁶ SILVA, 2012, p. 33.

oferta de um plano curricular que busque a articulação de uma “educação escolar e formação cidadã.”¹⁶⁷ Este documento estimula o

[...] desenvolvimento de projetos que visem o aprimoramento de propostas curriculares para o ensino médio, capazes de disseminar nos respectivos sistemas a cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea.¹⁶⁸

O mesmo documento aponta alguns princípios norteadores importantes para essa discussão, dentre eles:

Fomentar o comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania; praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade.¹⁶⁹

E ainda:

Garantir a inclusão das temáticas que valorizem os direitos humanos e contribuam para o enfrentamento do preconceito, da discriminação e da violência no interior das escolas.¹⁷⁰

O ensino politécnico implementado a partir de 2012 procura contemplar através de seus eixos a formação básica atrelada a eixos tecnológicos. Desta forma, busca-se um ensino-aprendizagem que priorize a formação de sujeitos críticos e reflexivos, através de seu protagonismo e de maneira contextualizada. O que se observa, porém, que as práticas educativas carecem de uma visão mais integradora, capaz de articular melhor a técnica e a dimensão humana. Nesse sentido, Silva corrobora: “que a prática da reflexão pode amenizar a intolerância, a violência e contribuir para a construção de comportamentos pró-sociais, bem como desenvolver a consciência de uma prática que tenha como objetivo a formação da cidadania.”¹⁷¹

Como o ensino reflexivo pode ajudar para práticas sociais mais humanas e para uma aprendizagem mais significativa? Para tal resposta pode se partir da premissa que um educador e uma educadora também necessitam ser um “professor reflexivo”.¹⁷² A definição deste ou desta parte-se da ideia de buscar alternativas no trabalho docente, assim

[...] o conceito do professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática (...) significa que o processo de

¹⁶⁷ SILVA, 2012, p. 35.

¹⁶⁸ BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. *Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador*, Brasília: 2009, p. 3.

¹⁶⁹ BRASIL, 2009, p. 9.

¹⁷⁰ BRASIL, 2009, p. 10.

¹⁷¹ SILVA, 2012, p. 55.

¹⁷² FREITAS, Ana Lúcia Souza de. O registro como instrumento da prática profissional do “professor reflexivo”. *Educação*. Porto Alegre, ano XXIII, nº40, p. 205, abril/2000.

compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a própria experiência.¹⁷³

Partir de uma prática reflexiva pressupõe que cada educador e cada educadora permita a discussão em sala de aula, de forma a contemplar também o conhecimento prévio de cada educando e de cada educanda, bem como estar atentos e atentas às contribuições trazidas pelo grupo durante o processo do aprender. Muitas vezes, esse processo percorre caminhos diferentes daquele originalmente determinado pelo plano de aula a ser desenvolvido. Isso decorre pelo fato de que um “professor reflexivo” entende “que ao fazer de sua prática um elemento constante de reflexão, o professor constrói conhecimento e também a si mesmo”.¹⁷⁴

Segundo Freitas, essa prática se expressa na “ação-reflexão-ação”¹⁷⁵ capaz de direcionar o fazer docente, através do registro diário de suas práticas, o que se traduz em um “conhecimento prático”.¹⁷⁶ O que se percebe que esse tipo de metodologia encontra pouca ou quase nenhuma visibilidade nas atuais práticas educativas.

De acordo com a L.D.B. 9394/96 em seu artigo 35, aponta:

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.¹⁷⁷

Desta forma, há de se pensar como novas metodologias são imprescindíveis para o trabalho docente e para o contexto da educação atual. Tornar a sala de aula um ambiente motivador e de aprendizagens significativas requer por parte do e da docente um olhar plural a dimensão humana e atento às imposições da sociedade e do mundo do trabalho. Segundo Pedro Demo:

A habilidade didática e pedagógica que se espera do professor já não se resume ao formato expositivo das aulas, à fluência vernácula, à aparência externa. Precisa centrar-se na competência estimuladora da pesquisa, incentivando com engenho e arte a gestação de sujeitos críticos e autocríticos, participantes e construtivos.¹⁷⁸

Portanto, o educador e a educadora precisam rever sua postura metodológica, pois as práticas educativas nas quais o educando e a educanda não questionam, só reproduzem, são meros copistas, o que não agrega conhecimento. Por último, e não

¹⁷³ ZEICHNER, 1993 apud FREITAS, 2000, p. 205-206.

¹⁷⁴ FREITAS, 2000, p. 206.

¹⁷⁵ FREITAS, 2000, p. 206.

¹⁷⁶ FREITAS, 2000, p. 207.

¹⁷⁷ BRASIL, 1996, p. 24.

¹⁷⁸ DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 106.

menos importante, evidencia-se aqui a presença de um gestor e de uma gestora sensível a essas questões e que oportunize espaços de reflexão, nos quais educadores e educadoras possam discutir e partilhar suas experiências, para o direcionamento e a efetivação dessas práticas. Pedro Demo salienta:

Na escola, mesmo socializadora como todos os processos sociais, deveria preponderar a construção da consciência crítica e autocrítica, dentro da perspectiva da formação do sujeito. Educar reclama postura de sujeito.¹⁷⁹

Fala-se muito de formar adolescentes com habilidades e competências para o mundo do trabalho. A palavra competência, “que em latim significa *buscar junto com, esforçar-se junto com* ou *pedir junto com*,”¹⁸⁰ possui uma dimensão bem mais ampla na realidade escolar. Segundo Perrenoud:

Atualmente, define-se uma competência como aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.¹⁸¹

Nesse sentido, a formação do professor caracteriza-se como parte fundamental para o desenvolvimento de competências dos educandos e das educandas. Perrenoud descreve que o e a docente, em sua formação, carece de uma abordagem que o estimule a uma prática reflexiva, pois são habilitados com poucos recursos, “limitando-se ao domínio dos saberes a serem ensinados e a alguns princípios pedagógicos e didáticos gerais.”¹⁸² Para o autor, aliar teoria e prática é imprescindível à formação de docentes e é preciso rejeitar a visão dicotômica existente. Sugere que haja “parcerias mais amplas e eqüitativas com os estabelecimentos escolares e com os professores que acolhem os estagiários,”¹⁸³ como também uma proposta simultânea entre a aula e o estágio docente.

A crítica feita à formação do docente principiante, segundo Perrenoud, repousa na ausência da discussão das implicações diárias, em sala de aula, quanto às condições e as limitações da profissão. Observa-se que tais dificuldades não são

¹⁷⁹ DEMO, 2014, p. 102

¹⁸⁰ MACHADO, Nilson José. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, Philippe, THURLER, Monica Gather et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Tradução Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002 a, p. 140.

¹⁸¹ PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. . In: PERRENOUD, Philippe, THURLER, Monica Gather et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Tradução Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002 a, p. 19.

¹⁸² PERRENOUD, 2002 a, p. 19.

¹⁸³ PERRENOUD, 2002 a, p. 23.

abordadas na sua dimensão prática e aqui reside seu maior obstáculo para como trabalhar com elas. Desta forma, o autor afirma: “Por isso, é urgente criar as bases para uma transposição didática a partir das práticas efetivas de um grande número de professores, respeitando a diversidade de condições de exercício da profissão.”¹⁸⁴

Perrenoud explicita que a prática docente “evolui *lentamente*, pois depende muito pouco do progresso técnico; a relação educativa obedece a uma trama bastante estável, e suas condições de trabalho e sua cultura profissional estabelecem rotinas entre os professores.”¹⁸⁵

A prática docente reflexiva colabora para que educadores e educadoras elaborem suas próprias práticas a partir das dificuldades existentes, sejam elas materiais ou não. O autor ainda descreve que a prática docente, às vezes, perpassa por situações difíceis, que se traduzem em precariedade de competências e que ao final aprende com a dinâmica da sala de aula. Desta forma, “a prática reflexiva deve estar baseada nas *competências profissionais*,”¹⁸⁶ elencadas da seguinte forma:

1. organizar e estimular situações de aprendizagem;
2. gerenciar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação;
4. envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. trabalhar em equipe;
6. Participar da gestão da escola;
7. Informar e envolver pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Gerenciar sua própria formação contínua¹⁸⁷

Estabelece como importante que todos os sujeitos envolvidos no processo devem discutir essas questões para chegar a um senso comum, no qual as competências, que envolvem teoria e prática, venham a ser trabalhadas de forma articulada ainda no desenvolvimento inicial do e da docente. Aponta sobre as práticas, de forma a integrar as experiências do cotidiano da sala de aula, bem como a análise mais apurada dos temas transversais como referencial teórico, tanto quanto ao ensino das disciplinas, durante o período de formação do educador e da educadora. Propõe a exclusão de condicionamentos prescritos e uma perspectiva reflexiva e crítica que viabilizem a orientação pedagógica, no sentido de proporcionar um estudo detalhado do conjunto de saberes que envolvam a prática de ensino. Perrenoud ainda afirma:

[...] que a prática reflexiva e o envolvimento crítico não podem ser considerados peças relacionadas [...] Ao contrário disso, são *fiéis condutores* do conjunto da formação, são posturas que devem ser adotadas, desejadas

¹⁸⁴ PERRENOUD, 2002 a, p. 18.

¹⁸⁵ PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002 b, p. 190.

¹⁸⁶ PERRENOUD, 2002 b, p. 195.

¹⁸⁷ PERRENOUD, 2002 b, p. 195.

e desenvolvidas pelo *conjunto dos formadores e das unidades de formação*, conforme as múltiplas modalidades.¹⁸⁸

Constata-se que na escola a aprendizagem dos educandos e das educandas, em que as competências são trabalhadas, não ocorre de forma homogênea, portanto, há necessidade de perpetuar o exercício reflexivo da atividade docente, “como um mecanismo *estável*”¹⁸⁹ e não somente em momentos de dificuldades.

O educador e a educadora ao meditar sobre suas práticas permite um maior engajamento com o espaço educacional, com os e as colegas, com o fator tempo, no intuito de buscar soluções de maneira mais eficaz. É aquele educador e aquela educadora que introduz essa postura como um hábito, “como uma *rotina*”¹⁹⁰ Desta forma, ela se caracteriza como um processo metódico. “Por isso, ela precisa de disciplina e de métodos: ambos têm por finalidade fazer o professor observar, memorizar, escrever, analisar o que aconteceu, compreender e assumir novas opções.”¹⁹¹

Igualmente, os educadores e as educadoras, através dessa postura, compartilham suas experiências com seus pares, observam e avaliam suas práticas, pois ela propicia essa reflexão. Além disso, oportuniza reavaliar a operacionalização realizada na busca de novas compreensões, como também saber agir perante as dificuldades que se sucedem.

José Carlos Libâneo ratifica a ideia de que a formação docente deve constituir-se com e pelas práticas realizadas, na qual as experiências sejam objeto de discussão e elaboração de mecanismos que aperfeiçoem o fazer pedagógico.

Segundo o autor, faz-se necessário aliar teoria e prática docente para os cursos de formação.

Os problemas da prática dos educadores deverão ser considerados como ponto de partida e ponto de chegada do processo, garantindo-lhes uma reflexão com auxílio de fundamentação teórica que amplie a consciência do educador em relação aos problemas e que aponte caminhos para uma atuação coerente, articulada e eficaz, frente aos problemas diários da sala de aula.¹⁹²

¹⁸⁸ PERRENOUD, 2002 b, p. 197. [O autor Donald A. Schön evidencia em sua pesquisa sobre a prática reflexiva em: Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem, porém a pesquisadora optou pelo estudo de Perrenoud pela sua abrangência e por perceber um viés teológico.]

¹⁸⁹ PERRENOUD, 2002 b, p. 198.

¹⁹⁰ PERRENOUD, 2002 b, p. 198.

¹⁹¹ PERRENOUD, 2002 b, p. 198.

¹⁹² LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria (Org) et al. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 38.

Por outro lado, o autor sugere que a formação docente vá além do pensamento reflexivo, na qual contemple a seguinte indagação: “Que tipo de formação inicial leva o futuro professor a tornar-se um sujeito pensante, culto e crítico?”¹⁹³ Até porque, para que educandos e educandas tornem-se críticos e reflexivos, exige-se que os educadores e as educadoras também o sejam. Nesse sentido, há necessidade de que todo educador e toda educadora tenha domínio de conhecimentos gerais, ou seja, instruídos e instruídas, a fim de que estejam habilitados e habilitadas para “compreender e analisar criticamente a sociedade em que vivem, a política, as diferenças sociais, a diversidade cultural, os interesses de grupos e classes sociais e a agir eficazmente frente a situações escolares concretas.”¹⁹⁴

Segundo Libâneo, a concepção daquele ou daquela que detém cultura está relacionada à capacidade de dirimir e posicionar-se frente às dificuldades nos diferentes âmbitos da vida. Atribui à curiosidade do aprender um papel importante para a prática docente, para “ir além das necessidades imediatas. Mas, para isso, são necessários, sim, informação, conteúdos, estratégias de pensamento.”¹⁹⁵ Insiste em salientar que o propósito final da educação é a qualidade do ensino, na qual os educandos e as educandas desenvolvem um efetivo processo do aprender, portanto o aspecto formativo do e da docente é relevante, tanto no estágio inicial, quanto no decorrer ao longo da profissão.

Nesse sentido, a atuação do gestor e da gestora constitui-se como fator articulador, para que educadores e educadoras possam ser agentes de transformação social e imbuídos de competências que os e as conduzam para um desempenho de qualidade, de aprendizagens mais significativas e mais eficazes. Outro aspecto importante relacionado à qualidade do ensino é que também perpassa pelo reconhecimento e pela valorização do e da docente, por condições indispensáveis para o exercício da profissão e por remunerações mais justas.

No contexto moderno, em que se vive em um mundo globalizado, há de se pensar em formar docentes com capacidade de percebê-lo em todas as suas dimensões, por isso ponderar sobre suas práticas sempre é atual e cada vez mais urgente.

¹⁹³ LIBÂNEO, 2002, p. 39.

¹⁹⁴ LIBÂNEO, 2002, p. 36.

¹⁹⁵ LIBÂNEO, 2002, p. 37.

O espaço escolar organiza-se por um currículo composto por disciplinas, divididas por áreas de conhecimento, que constituem a matriz curricular. Sendo assim, as disciplinas elencam uma lista de conteúdos a serem desenvolvidos durante o curso do ano letivo. A questão que se insere, na abordagem por desenvolvimento de competências, parece dispor de certa confusão, quando relacionadas à disciplina. É habitual considerar os conteúdos como algo concreto, por isso alvo de mensuração por parte de educadores e educadoras. Já a competência a uma abstração. Na verdade, a aprendizagem se dá nas possíveis conexões entre os saberes, ou seja, “as competências representam potenciais desenvolvidos sempre em contextos de relações disciplinares significativas, prefigurando ações a serem realizadas em determinado âmbito de atuação.”¹⁹⁶ Para melhor entendimento, no que se refere às competências, procura-se explicá-las e identificá-las através de habilidades. Aqui reside uma questão que merece atenção, pois uma parcela de educadores e de educadoras ainda se sentem inseguros a essas terminologias.

A competência está vinculada à capacidade de inter-relação de saberes e do saber agir frente às situações cotidianas. Importante ressaltar, frente a tudo isso, que o objetivo da educação básica é formar cidadãos e cidadãs, no intuito de colaborar para seu projeto de vida. Portanto, “a finalidade principal da educação inclui a construção da cidadania, entendida como a construção de uma articulação permanente e consistente entre projetos pessoais e projetos coletivos.”¹⁹⁷

Outro aspecto importante a ser considerado é a relação existente entre o conjunto de saberes e as vivências pessoais. São saberes que não podem ser explicados, eles se encontram na “dimensão tácita do conhecimento.”¹⁹⁸

No entanto, essa dimensão é muitas vezes ignorada, pois os educadores e as educadoras, ainda sob um legado da reprodução de conteúdos, detêm os conhecimentos explícitos foco de suas avaliações. Nessa visão, segundo Nilson José Machado, “corre-se o risco de deixar de lado a maior parte do potencial inerente a cada pessoa.”¹⁹⁹ Constata-se, então, que a forma de abordagem de conteúdos de forma fragmentada não implica desenvolvimento de competências, pois restringe-se a avaliar os educandos e avaliar as educandas sem levar em conta a dimensão

¹⁹⁶ MACHADO, 2002 a, p. 144.

¹⁹⁷ MACHADO, 2002 a, p. 146.

¹⁹⁸ MACHADO, 2002 a, p. 147.

¹⁹⁹ MACHADO, 2002 a, p. 148.

implícita do conhecimento. Desta forma, há necessidade de se extrair a disciplina da sua visão paroquial, fracionada, sem sentido.

Existem muitas críticas voltadas aos educadores e às educadoras quanto as suas práticas, porém, verifica-se que a formação docente obteve seus moldes em uma visão tecnicista, “que tinha por objetivo principal dotar os futuros profissionais do instrumental técnico necessário para aplicar na prática, nos momentos oportunos.”²⁰⁰ Esse formato de educador e de educadora tem como meta atingir a eficiência, pelas lições aprendidas do conjunto de saberes científicos agregados ao longo de sua formação, no qual apresenta os problemas existentes, quanto ao insucesso escolar, no educando e na educanda e culpabilizá-los e culpabilizá-las por isso. Observa-se que tal prática mostra-se insatisfatória, pois os índices de reprovação da escola pública, Ensino Médio, continuam elevados, o que se leva a pensar em novas maneiras de como ensinar.

Segundo Nilson José Machado, “a excessiva fragmentação a que o trabalho multidisciplinar tem conduzido, afastando o foco da organização do trabalho escolar da formação pessoal”²⁰¹ tem trazido a tona a ideia de competência. O trabalho interdisciplinar para efeito não tem gerado os resultados esperados, pois as disciplinas ainda se encontram fechadas em si mesmas. O autor considera fundamental a contextualização, quanto à sua origem “contextualizar significa enraizar uma referência em um texto do qual foi extraída e longe do qual perde parte substancial de seu significado.”²⁰² No entanto, nesse contexto, “contextualizar é uma estratégia fundamental para construção de significações.”²⁰³

Edgar Morin advoga sobre a necessidade de propiciar aos educandos e às educandas um ensino contextualizado, pois a validade do saber encontra-se, justamente, relacionado a uma determinada situação, concepção que extrai da “psicologia cognitiva”.²⁰⁴ Considera que é preciso viabilizar aos educandos e às educandas “uma cultura que lhes permitirá articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos que adquiriram.”²⁰⁵

²⁰⁰ MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) et al. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 131.

²⁰¹ MACHADO, 2002 a, p. 149.

²⁰² MACHADO, 2002 a, p. 150.

²⁰³ MACHADO, 2002 a, p. 150.

²⁰⁴ MORIN, Edgar, ALMEIDA, Maria da Conceição, CARVALHO, Edgard de Assis (Orgs). *Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios*. Tradução Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2013, p. 31.

²⁰⁵ MORIN, 2013, p. 31.

O autor explicita que a ciência detém alguns pressupostos na essência disciplinar tais como “a objetividade, a eliminação do problema do sujeito, a utilização das matemáticas como uma linguagem e um modo de explicação comum, a procura da formalização etc.”²⁰⁶ Esses pressupostos fazem com que as disciplinas permaneçam em seus territórios. Importante a se considerar é a questão que se vive em um mundo global, onde a reflexão está destituída das pessoas, que em períodos da história tinha por base um saber reflexivo. Hoje a realidade está em colocar o indivíduo novamente no cerne da questão, pois, para Morin, “Todo conhecimento objetivo comporta um conhecimento subjetivo.”²⁰⁷ Deste modo, transformar informação em “conhecimento pertinente”²⁰⁸ torna-se o grande desafio, pois para Morin o processo de contextualizar engendra “um conhecimento simultaneamente analítico e sintético das partes religadas ao todo e do todo religado às partes.”²⁰⁹

Há de se pensar a questão de aprendizagens através de uma profunda reavaliação do fazer pedagógico. Cabe a cada educador e a cada educadora redimensionar suas práticas, através de uma reflexão frequente do processo de ensinar, tanto em seus conhecimentos adquiridos em formação, mas também com base nas experiências cotidianas em sala de aula. É necessário observar para que as práticas oportunizem aprendizagens e o incremento de competências. Pensar sobre o desenvolvimento de competências refere-se também a se autoconhecer, enquanto educador e educadora, de forma a reavaliar sua atuação na busca de seu aprimoramento profissional.

Ao analisar esse processo interno, projeta-se a humanidade contida em cada um e em cada uma, que se enriquece no fazer docente.

Atualmente, tem-se uma visão em que se reconhece o conhecimento que provém das experiências tanto do corpo docente, quanto do discente, como também em relação ao currículo, “para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à solução, tanto dos simples como dos complexos problemas da vida pessoal e profissional dos indivíduos.”²¹⁰

²⁰⁶ MORIN, 2013, p. 53.

²⁰⁷ MORIN, 2013, p. 54-55.

²⁰⁸ MORIN, 2013, p. 91.

²⁰⁹ MORIN, 2013, p. 91.

²¹⁰ SANTOS, Lucíola L. C. P. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) et al. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 46.

Ao se tentar definir o currículo percebe-se uma grande dificuldade, pois as esferas sociais e políticas podem caracterizá-lo. Ele pode ser entendido como uma ordem sequencial de saberes sistematizados, no qual se apoia o ensino das técnicas, como também traduzido por saberes adquiridos pela vivência escolar. Nesta segunda concepção o currículo é vivo, estabelece uma relação entre os sujeitos da prática educativa.

A escola, no que se refere à produção de saberes, tem encontrado sérios obstáculos, uma vez que os conhecimentos tradicionais arrolados no currículo não são acessíveis a todos e a todas. Segundo Airton Pozo de Mattos, “a cultura de um currículo obrigatório e comum para todos não é justa e adequada no sentido de oferecer oportunidades iguais a desiguais.”²¹¹ Nesse sentido, o autor esclarece que a escolha dos conteúdos não contempla as diferenças que abrangem as diferentes classes sociais, o que evidencia um desafio. Complementa com a ideia de um currículo capaz de acolher a heterogeneidade “social e cultural”²¹² dos indivíduos.

Para o autor, a escola necessita de uma transformação estrutural, na qual o currículo, “com o núcleo comum, precisa ser ressignificado, levando em consideração os diferentes sentidos da cultura, do conhecimento dos grupos sociais e suas possibilidades culturais e determinantes históricos.”²¹³

Ao abordar esse tema discorre uma tensão entre aqueles que defendem o conjunto de saberes acadêmico e aqueles que o criticam, justamente por não contemplar as necessidades das classes sociais mais baixas. A justificativa utilizada pelos primeiros é que um saber fora dos padrões acadêmicos impede a promoção do conhecimento desses educandos e dessas educandas.

A sociedade moderna traz consigo mudanças de toda ordem, logo a educação também se insere nesse contexto. A escola, em sua função social, é um espaço de suma importância, uma vez que propõe a socialização da cultura.

Segundo Pedro Demo, o desafio atual em relação à qualidade educativa insere-se na habilidade de buscar o conhecimento e redimensioná-lo. Para ele, a formação básica define-se: “Mais que deter conhecimento disponível, trata-se de habilitar metodologicamente a pessoa a manejá-lo e a produzi-lo.”²¹⁴ Atribui a

²¹¹ MATTOS, 2013, p. 40.

²¹² MATTOS, 2013, p. 41.

²¹³ MATTOS, 2013, p. 41.

²¹⁴ DEMO, 2014, p. 30.

constante aptidão de se reciclar como base primordial no processo do aprender de forma crítica e criativa, pois a modernidade assim exige. Desse modo, a educação adquire um papel fundamental para capacitação dos indivíduos de acordo com as exigências de paradigmas modernos. Essa visão proposta pelo autor dissocia-se das aulas metódicas e de conteúdos reproduzidos, “para privilegiar atitude de questionamento construtivo, teórico e prático, onde o conhecimento atualizado é modo de ver a realidade e sobretudo base para intervir nela.”²¹⁵ Portanto, percebe-se pela análise de Demo, que a escola carece de um novo modo de ensinar, há necessidade de metodologias que primem pela construção “do aprender a aprender”,²¹⁶ com vistas a uma reestruturação didática e pertinente com uma sociedade globalizada. Espera-se que educadores e educadoras desenvolvam essa metodologia na efetivação de suas práticas pedagógicas em todos os níveis de ensino. Para tal feito, o autor aponta desafios, tais como:

- a) estudo atualizado das teorias modernas afins, que incluem autores como Piaget e Escola, Vygotsky, Bernstein, Habermas/Kohlberg etc., com vistas a manter-se em dia;
- b) reconstrução desse cabedal teórico no contexto nacional e local, introduzindo ainda o componente essencial da prática;
- c) construção de contribuições relevantes e pertinentes para escola, trazendo para prática didática as estratégias do aprender a aprender;
- d) montagem de apoios eletrônicos que poderiam absorver grande parte do repasse de conhecimento, facilitando o ambiente produtivo;
- e) revisão radical dos conceitos e práticas de capacitação e atualização, para dimensioná-los no aprender a aprender.²¹⁷

Importante também ressaltar que o processo educativo reflete os modos de pensar e de agir, nessa lógica a educação também é aporte para indivíduos e sua atuação na sociedade. Nesse sentido, a sociedade atual necessita de sujeitos pensantes, críticos e reflexivos, com capacidade “de participar de processos decisórios, de avaliar qualidade de processos, formular raciocínio lógico-abstrato, discutir com conhecimento de causa e assim por diante.”²¹⁸

Essa concepção metodológica, “aprender a aprender”, agrega ainda em seu escopo um referencial humano, no intuito de convergir com a técnica, pois se refere a um “humanismo capaz de manejar e produzir conhecimento, não de resistência obtusa, de costas para o futuro.”²¹⁹

²¹⁵ DEMO, 2014, p. 222.

²¹⁶ DEMO, 2014, p. 222.

²¹⁷ DEMO, 2014, p. 223.

²¹⁸ DEMO, 2014, p. 226.

²¹⁹ DEMO, 2014, p. 227.

Em suma, Pedro Demo reforça a ideia de uma educação que habilite educandas e educandos com habilidade de pensar ou por ele mesmo dito “aprender a aprender”, habilidade essa imprescindível no mundo moderno. Desta forma, o espaço escolar traduz-se como aquele “onde se inicia e se sedimenta a capacidade de *manejar e produzir conhecimento*. [...]”²²⁰

Portanto, refletir sobre a educação e seus atores educativos requerem habilidades e competências, frente às imposições e mudanças da sociedade, que precisam ser redimensionadas em suas práticas, com vistas a atender ao projeto pedagógico vigente, que objetiva a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Para tanto, há se pensar no papel do gestor e da gestora nesse contexto e sua atuação de forma a corroborar para qualidade do processo educativo.

2.4 O gestor e a gestora enquanto coautor e coautora do processo de ensino-aprendizagem

Hoje em dia utiliza-se muito o termo gestão educacional, mas sua procedência remete à década de 1990, o qual foi concebido como:

[...] base fundamental para organização significativa e estabelecimento de unidade dos processos educacionais e mobilização das pessoas voltadas para o desenvolvimento e melhoria da qualidade do ensino que oferecem.²²¹

Entende-se por gestão, a partir deste conceito, a necessidade de perceber o processo educacional e suas ações nas escolas como um todo, de forma coletiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394/96 referenda sobre a importância do compartilhamento das atividades desenvolvidas nas escolas e da sua ação gestora. Observa-se quando se promove o desempenho docente de forma integrada, ocorre um ensino mais efetivo, pois os conhecimentos e habilidades do grupo se inter-relacionam para objetivos comuns: a educação.

A educação é um processo que trabalha com o elemento humano. Em um espaço educacional o gestor e a gestora necessita constantemente agregar pessoas, o que não é tarefa fácil, pelo contrário, uma vez que se considera a visão de mundo de cada um, suas experiências, seus valores e contexto atual. Em um mundo de

²²⁰ DEMO, 2014, p. 253.

²²¹ LÜCK, Heloísa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Rio de Janeiro: Vozes, vol.I, 2006 b, p. 33.

constantes transformações faz-se necessário, para tanto, também adequar e aprender, aprender com o outro e com a outra.

É através do diálogo que a educação se constrói. Essa construção dialética entre educador e educadora e educando e educanda na busca de novos conhecimentos. Assim:

A educação é, por excelência, o lugar do diálogo, portanto o lugar da palavra e da reflexão, que ultrapassa a apropriação dos conhecimentos para nos conduzir à formação pessoal.²²²

Observa-se que a educação é uma prática em que o educador e a educadora aprendem juntamente com seus discentes e vice-versa, quando a prática pedagógica nas salas de aula não leva em consideração o conhecimento prévio do educando e da educanda e suas experiências, acaba por impedir um processo educativo mais enriquecedor. Promover esse diálogo traz consigo uma gama de diferentes opiniões e pontos de vista. “A abertura de horizontes que o diálogo possibilita permite à educação fazer valer a polissemia dos discursos e criar um espaço de compreensão mútua entre os envolvidos”.²²³

Estabelecer uma comunicação clara entre todos os segmentos da escola é fator importante para que o gestor e a gestora atinjam os objetivos a que se propõem, no intuito de promovê-la para um melhor desempenho de todos e de todas.

Outro aspecto importante é o planejamento. Elaborar planos de estudos para que a educação se processe e com eles os educadores e educadoras possam organizar suas ações e estratégias de trabalho tem sido uma constante ao início de cada ano letivo, entretanto, o tempo dedicado para esse espaço de troca e de discussão não contempla todas as dificuldades e as necessidades da escola. Para isso, o gestor e gestora, em sua atuação como mediador e como mediadora, necessita mobilizar e articular para que todos e todas participem desse processo, na busca que este planejar almeje às necessidades, os objetivos rumo aos resultados pretendidos para o “atingimento dos padrões de qualidade definidos pelo sistema de ensino e leis nacionais, estaduais e municipais”.²²⁴ Segundo Lück:

Isso porque sem planejamento, que organize e dê sentido e unidade ao trabalho, as ações tendem a ser improvisadas, aleatórias, espontaneístas, imediatistas e notadamente orientadas pelo ensaio e erro, condições que tantos prejuízos causa má educação. Sem planejar, trabalha-se, mas sem direção clara e sem consistência entre as ações. Dá-se aula, mas não se

²²² HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 95.

²²³HERMANN, 2002, p. 95.

²²⁴LÜCK, Heloísa. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009, p. 22.

promove aprendizagens efetivas; realizam-se reuniões, mas não se promove convergência de propósitos em torno das questões debatidas; realiza-se[*sic*] avaliações, mas seus resultados não são utilizados para melhorar os processos educacionais; enfrenta-se os problemas, mas de forma inconsistente, reativa e sem visão de conjunto, pela falta de análise objetiva da sua expressão e da organização das condições para superá-las.²²⁵

Desta forma, percebe-se que a aprendizagem realizada nas salas de aula também perpassa o espaço do gestor e da gestora, a ele e a ela cabe gerir, organizar para que esses encontros de planejamento sejam otimizados e, posteriormente, possa realizar um monitoramento das atividades pedagógicas com a finalidade de equacionar o que foi alcançado e o que é preciso ser modificado. Segundo Lück, muitos educadores e educadoras sentem-se controlados e controladas por essa prática, contudo é através de muita reflexão, discussão e planejamento que se consegue vislumbrar possibilidades e melhorias.

Em geral, vemos uma grande maioria de educadores e de educadoras expressarem seu descontentamento com a prática pedagógica, uma gama de causas é lançada diariamente nesse discurso: jovens sem vontade de estudar, não colaboram, não leem, culpa do gestor ou da gestora, enfim, há um processo de atribuir uma culpa a alguém. Esse processo é caracterizado por Lück como “síndrome da culpabilização”²²⁶. Na verdade, existem muitos fatores que contribuem para este cenário, dentre eles o próprio educador ou educadora não se sentir parte do processo. Cada qual desempenha sua atividade de maneira isolada e não de uma forma coletiva. Isso acontece quando profissionais se fecham na sua disciplina sem perceber que é na ação conjunta, com a participação de todos e de todas, que a prática docente se concretiza.

Quando se estabelece um vínculo de pertencimento com a escola, educadores e educadoras se sentem comprometidos e comprometidas com ela e conseqüentemente com a prática pedagógica. Lück enfatiza:

O processo educacional só se transforma e se torna mais competente na medida em que seus participantes tenham consciência de que são co-responsáveis pelo seu desenvolvimento e seus resultados.²²⁷

²²⁵LÜCK, 2009, p. 32.

²²⁶LÜCK, 2006 b, p. 72.

²²⁷LÜCK, 2006 b, p. 76.

Parte-se da ideia de que há necessidade de rever os problemas na tentativa de superá-los e que “dessas dificuldades e limitações apresentadas, justamente, o ponto de partida e o objeto inicial de seu trabalho.”²²⁸

A eficácia escolar perpassa por muitas considerações, dentre elas, a função do gestor e da gestora no processo de articulação, para que as práticas inovadoras ganhem acesso à sala de aula através do seu incentivo e do seu reconhecimento. É nesse fazer pedagógico que reside a responsabilidade maior do gestor e da gestora, de forma a viabilizar o desenvolvimento e a implementação de práticas pedagógicas mais eficazes. Lück afirma:

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida.²²⁹

A qualidade da gestão deve convergir para que o sucesso escolar aconteça em todos os aspectos do processo educativo, o gerir, em sua essência, abriga dedicação, acompanhamento das atividades, responsabilidade e comprometimento. Compromisso com o outro e com a outra, compromisso de vida. “*O que fazer e como fazer* são decisões de gestão que, se bem-tomadas resultarão no ganho de eficácia e eficiência necessário à qualidade pretendida”.²³⁰

O gestor e a gestora são os responsáveis pela escola e pelo engajamento das atividades exercidas pelos segmentos que a compõem. A participação dos envolvidos, também é resultado do quanto o gestor e a gestora promove e mobiliza a gestão de pessoas. Percebe-se que uma visão articulada, centrada na ação e reflexão, norteia de uma forma mais eficaz as práticas educativas.

Como gerir e mediar as imposições do mundo atual requer, dentre outras coisas, uma profunda reflexão conjunta, entendida pelo trabalho coletivo de educadores e de educadoras, de funcionários e de funcionárias e da comunidade. E,

²²⁸LÜCK, 2006 b, p. 74.

²²⁹LÜCK, 2009, p. 95.

²³⁰VASCONCELOS, 2010, p. 106.

aqui, subjaz a ação de oportunizar a participação e a discussão dos rumos a que se pretende alcançar.

O papel do gestor e da gestora é fundamental para articulação dos processos educativos. Cabe a ele e a ela mediar e mobilizar, através da sua atuação junto ao corpo docente, no intuito de primar por uma educação voltada para uma formação consciente, cidadã e humanizadora.

3. O GERIR

O papel do gestor e da gestora, ao longo do tempo, sofre modificações significativas diante do processo educativo. Sua função restringia-se à execução de ordens atribuídas pelo sistema de ensino e à gerência administrativa de recursos e de exigências burocráticas do espaço escolar. Muitas leis modificam a feição da gestão, no entanto, apesar de novas implementações que se inserem no discurso, ao abrir possibilidades de uma gerência participativa e construtiva, verifica-se a ausência de modernização de formas de gerir as escolas.

O mundo contemporâneo apresenta constantes mudanças impostas pela globalização, pelos crescentes meios tecnológicos, que impõem a cada cidadão e a cada cidadã, novos padrões de comportamento, e conseqüentemente, novas posturas emergem desse contexto. Ressalta-se que a mesma prática, crítica e reflexiva, exigida dos educadores e das educadoras, também deve permear a lógica do gerir.

A gestão democrática, promulgada pela Lei de Diretrizes e Bases de nº 9394/96, propicia que espaços sejam construídos no interior das escolas, com vistas a oportunizar a participação coletiva e efetiva de todos os sujeitos implicados, como também a democratização como princípio para o desempenho do trabalho escolar.

3.1. Políticas públicas e gestão democrática

Segundo Alfredo Macedo Gomes, verifica-se o conceito de políticas públicas assim descritas:

As políticas públicas são construções sociais e históricas cujos determinantes são necessariamente complexos e múltiplos. Tais determinantes podem ser classificados, em linhas gerais, como sociais, culturais, políticos e econômicos.²³¹

Ao descrever sobre políticas públicas faz-se necessário estabelecer uma relação dialética entre: aquelas, a educação e as práticas de gestão. A partir da década de 1980 até 1990 insere-se a participação da sociedade para discussão das políticas públicas de educação.

²³¹ GOMES, Alfredo Macedo. Políticas públicas, discurso e educação. In: GOMES, Alfredo Macedo (Org.). *Políticas Públicas e Gestão da Educação*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011, p. 19.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394/96 promove uma ação gestora democrática, pois concede uma atuação mais participativa nas decisões relacionadas à escola. Dentre elas, a Lei aponta em seu artigo 12: "Os estabelecimentos de ensino respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...]".²³² Segundo o Regimento referência:

Os Planos de Estudos são construções coletivas do currículo desenvolvidos, em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola. Devem contemplar as áreas de conhecimento da base nacional: formação geral e parte diversificada e suas respectivas cargas horárias conforme o disposto na organização curricular deste Regimento.

Os Planos de Estudos elaborados pelos professores e equipe diretiva, com a participação dos demais segmentos da comunidade escolar, devem ser aprovado [sic] pelo Conselho Escolar.²³³

O artigo 14 da LDB/96 prevê a criação de Conselhos Escolares que possuem uma função de trabalhar em consonância com a direção, composto por representantes de cada segmento da escola, eleitos por seus pares, assim fundamenta conforme alínea "II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes."²³⁴

Os Conselhos escolares abrigam em sua essência, a participação nas decisões de caráter pedagógico, fiscalizador e deliberativo, "são entendidos como espaço político de construção social [...]".²³⁵ Segundo Luciana Rosa Marques: "O Conselho é considerado uma estrutura discursiva, que constitui e organiza relações que se dão no interior da escola, através de práticas articulatórias que constroem sentido à gestão escolar"²³⁶.

A participação, no processo de ensino, é um dos temas mais discutidos na esfera educacional, institui-se como princípio democrático, uma vez que é através dela que se configura a presença da comunidade, de educadores e de educadoras nesse processo. A escola na sua função social abarca diferentes formas de participação, "sejam formais, informais ou não formais, que remetem ao entendimento de

²³² BRASIL, 1996, p. 14.

²³³ RIO GRANDE DO SUL, *Regimento referência das escolas de ensino médio politécnico da rede estadual*. Secretaria de Estado da Educação, p. 9.

²³⁴ BRASIL, 1996, p. 15.

²³⁵ MARQUES, Luciana Rosa. Os conselhos escolares e a construção de uma cultura democrática nas escolas. In: GOMES, Alfredo Macedo (Org). *Políticas Públicas e Gestão da Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 215.

²³⁶ MARQUES, 2011, p. 215.

democracia instituída,”²³⁷ de todos que vivenciam o seu espaço. Para Alice Mirian Happ Botler:

A noção de participação não se restringe ao tempo de permanência na vida escolar, mas abrange o *auto entendimento do potencial participativo* dos sujeitos que fazem parte da escola, que é diverso, heterogêneo.²³⁸

A escola, enquanto espaço de construção do conhecimento, traz consigo também outras aprendizagens traduzidas pelo compartilhamento de ideias, de valores, de sentimentos. Segundo Marques:

Desta forma, entendemos que as diretrizes das políticas de democratização se concretizarão na escola, *lócus* de materialidade das políticas educacionais, e que serão implantadas a partir da rede de significações produzidas no “cotidiano” de cada escola, podendo (ou não) ser criada uma cultura democrática nas Unidades Escolares.²³⁹

As diferentes leituras produzidas no espaço escolar, oriundas desse compartilhamento, são uma forma de prática social através dos sujeitos envolvidos no processo. O discurso torna-se fundamento da ação, que se concretiza através desse compartilhamento, traduzido pelo artigo 3º da LDB de nº 9394/96:

“Alínea VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;”²⁴⁰

Desta forma, conclui-se que os participantes necessitam maior engajamento nos processos decisórios da escola, além da participação restrita em reuniões. Segundo Edson Francisco de Andrade: “Conforme registros da história recente do país, a possibilidade dos indivíduos voltarem a participar no espaço público brasileiro tem sido conquistada no período de pouco mais de duas décadas”.²⁴¹

Para uma melhor compreensão da trajetória da democratização da educação no Rio Grande do Sul, segue uma abordagem sucinta, a partir da década de 1980.

Nesta década, há uma grande preocupação com a democratização educacional, pauta de muitas reivindicações, inclusive quanto “a eleição de diretores

²³⁷ BOTLER, Alice Mirian Happ. O diálogo como estratégia da gestão escolar participativa. In: GOMES, Alfredo Macedo (Org). *Políticas Públicas e Gestão da Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 200.

²³⁸ BOTLER, 2011, p. 200.

²³⁹ MARQUES, 2011, p. 214.

²⁴⁰ BRASIL, 1996, p. 10.

²⁴¹ ANDRADE, Edson Francisco de. Democratização na gestão educacional: um estudo sobre o papel do conselho escolar. In: Gomes, Alfredo Macedo (Org). *Políticas Públicas e Gestão da Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 248.

das escolas sempre esteve no centro desses debates.”²⁴²A eleição de diretores era exercida através de uma “lista tríplice e previa um mandato de três anos²⁴³”, promulgada pela Lei de nº 8.025/85. Logo após, em 1991, a Lei de nº 9.233, modificava a condução eleitoral

[...] para eleição direta e uninominal do diretor da escola e garantindo a proporcionalidade de 50% dos votos para o seguimento pais-alunos e 50% para o seguimento membros do magistério na escolha. Já em junho do mesmo ano, pela Lei 9.263, foram introduzidas alterações, como o direito de voto aos alunos maiores de 12 anos nas eleições e apenas uma recondução ao cargo de diretor.²⁴⁴

Em 1993, no governo de Alceu Colares, as candidaturas à direção são suspensas e os diretores e as diretoras, também denominados e denominadas como interventores e interventoras, instituídos e instituídas por indicação.

Em 1995, é promulgada a Lei de nº 1.0576, em que o diretor e a diretora é eleito e eleita pelo voto, compreendido em um período de dois anos e “estabelece como condição para ser diretor a aprovação em uma prova de seleção aplicada pela Secretaria de educação.”²⁴⁵ Nesse período são instaurados os Conselhos Escolares.

Em 1999, a Lei de nº 11.304 estabelece a retirada da “condição”, prova para os eleitos e as eleitas, desde que os mesmos e as mesmas frequentassem “curso para qualificação do exercício da função”.²⁴⁶

No período de 1999 a 2002, muitas dificuldades se apresentam nas tramitações de projetos à Assembleia Legislativa. Ainda nesse período, uma modificação caracteriza a gestão democrática, como a eleição de direção pelo voto universal e a formação da Constituinte Escolar.

O movimento Constituinte Escolar desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação teve com objetivo geral a elaboração dos princípios e diretrizes que orientaram a construção de uma escola democrática, criando as condições para a sua instituição, e como objetivos específicos, criar as condições para elaboração do Projeto Político-pedagógico da escola Pública, orientar a ação das Coordenadorias e da Secretaria de Educação na construção da política educacional, fazer do processo de discussão da Constituinte escolar um momento de reflexão prática e de formação dos trabalhadores em educação, estabelecer relações com diferentes organizações da sociedade civil e

²⁴² CAMINI, Lucia. *Contradições e avanços na construção das políticas educacionais no Rio Grande do Sul (1999/2002)*. Ijuí: Unijuí, 2010, p. 178. [A pesquisadora considerou relevante à visão da autora, uma vez que a mesma exerceu a função de secretária de educação.]

²⁴³ CAMINI, 2010, p. 179.

²⁴⁴ CAMINI, 2010, p. 179.

²⁴⁵ CAMINI, 2010, p. 180.

²⁴⁶ CAMINI, 2010, p. 180.

instituições do poder público para a construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas.²⁴⁷

Em 2003, novas mudanças acontecem para os rumos da escola, dentre elas a discussão, que “já vinha sendo gestado sobre o Decreto nº 2.208/97, em especial no que se refere à separação entre ensino médio e educação profissional.”²⁴⁸

Nesse contexto, o Decreto nº 5.154/2004 e a Lei nº 11.741/2008 normatizam a articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio, nas formas integrada, concomitante e subsequente, revogando o Decreto nº 2.208/1997. Na sua essência, ainda não contempla a educação tecnológica ou politécnica, mas a sua base contém seus princípios norteadores, acenando rumos ainda a serem percorridos.²⁴⁹

A partir deste ano de 2003, constitui-se como metas para políticas públicas, no campo educativo, a ênfase da gestão democrática, alicerçada na promoção de melhores condições do ensino.

Os problemas enfrentados pela escola pública, no Rio Grande do Sul, evidenciam baixos índices de aprovação escolar, o que caracteriza preocupação ao final de cada ano letivo. Novas propostas pedagógicas são implementadas, no intuito de minimizar tais referências alarmantes e novas discussões se inserem nesse contexto. Em 2011, surge a ideia de uma educação politécnica, com o objetivo de formalizar um ensino globalizante: a formação integral atrelada a eixos tecnológicos.

Observa-se que a escola passa a se constituir como tema importante nas políticas educacionais a partir nos anos noventa. Isso se atribui devido ao seu caráter social, principalmente, como grande colaboradora para a educação cidadã. Nesse contexto, há de se ressaltar o compartilhamento de experiências dos sujeitos no interior da escola, na qual socializam o conhecimento, mas também se oportuniza para que nesse espaço exercitem a convivência. Importante salientar “é que a escola é uma instituição datada historicamente. Ou seja, cada sociedade, cada tempo forja um modelo escolar que lhe é próprio.”²⁵⁰ Associada a essa ideia a escola reflete interesses sociais de cada época.

Ao longo dos últimos vinte anos, a discussão em torno da escola e sua função social tem sido alvo das políticas educacionais. Nesse sentido, pode-se verificar a

²⁴⁷ ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 1999 apud Camini, 2010, p. 156.

²⁴⁸ RIO GRANDE DO SUL, *Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio* - 2011-2014, outubro/ novembro de 2011, p. 8.

²⁴⁹ RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 8.

²⁵⁰ VIEIRA, Sofia Lerche. Escola – Função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto, AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 130.

atuação gestora, na qual adquire um novo papel, pois a lógica de gerenciar os problemas da vivência escolar é alterada para um novo contexto. Trata-se da inter-relação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Para Vieira, constitui-se “a noção de um todo mais amplo, multifacetado, relacionado não apenas a uma comunidade interna, constituída por professores, alunos e funcionários, mas que se articula com as famílias e a comunidade externa.”²⁵¹

O mundo globalizado traz sérias modificações no contexto social, a forma com que impinge a todos e a todas também se faz pensar que conduções são possíveis para atuação gestora e políticas públicas. Segundo Ball, percebe-se “a administração como uma prática social de apoio à prática educativa, a política como uma *fixação de valores* constituindo declarações operacionais e intencionais.”²⁵² Desta forma, é relevante no processo educativo que educadores e educadoras sejam portadores e portadoras de uma visão reflexiva da e para aprendizagem.

Segundo Naura S. C. Ferreira, o progresso da ciência fez florescer “a formação de oligopólios internacionais e redes globais informatizadas de gestão que possibilitaram as formas globais de interação que presenciamos hoje e que constituem a nova configuração do sistema mundial de produção.”²⁵³ Com isso, as exigências que asseguravam a vida do trabalhador, no século passado, hoje possuem outras configurações. Parte-se da ideia de um “tipo de trabalhador necessário para produção flexível: polivalente, altamente qualificado, com um grau mais alto de responsabilidade e de autonomia, [...]”²⁵⁴ pois as novas tecnologias atuais mudam o contexto econômico e de produção. O desemprego ocasionado por essa nova situação faz com que os indivíduos sintam-se desmotivados, o que impõe uma nova visão “para administração e a gestão da educação, enfim, para as práticas educativas comprometidas em formar homens e mulheres no mundo hodierno.”²⁵⁵

A autora entende que diante de tal situação há de se repensar a atuação de educadores e educadoras, gestores e gestoras, no compromisso de uma educação

²⁵¹ VIEIRA, 2000, p. 141.

²⁵² BALL, 1990 apud FERREIRA, Naura S. Carapeto. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2013, p. 120.

²⁵³ FERREIRA, Naura S. Carapeto. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2013, p. 123-124.

²⁵⁴ FERREIRA, 2013, p. 125.

²⁵⁵ FERREIRA, 2013, p. 126.

humanizadora, pois a sociedade contemporânea assim o exige. Para ela, a exigência que se instala é impositiva e explícita:

A gestão da educação compete a direção do processo de organização e o funcionamento de instituições comprometidas com a formação humana do cidadão brasileiro e da cidadã brasileira, por meio de um novo conhecimento que *ilumine* as diversas formas democráticas de condução do processo educacional.²⁵⁶

A escola também é um espaço de comunhão de valores, de sentimentos, de ideias e de religiosidades, pois contribui para aprender a conviver. Desta forma, um gestor ou uma gestora que viabiliza o encontro e a reflexão faz com que seus segmentos desempenhem e potencializem suas habilidades, bem como agrega respeito às diferenças.

Afonso Murad aponta:

Quanto mais a organização assimilar os elementos culturais da realidade local onde está inserida, condicionando a forma de gerir, melhores possibilidades de desempenho terá, pois as pessoas sentir-se-ão valorizadas e respeitadas em suas tradições e culturas.²⁵⁷

Conhecer a cultura da comunidade presente no contexto escolar torna-se imperativo para uma ação gestora comprometida com o processo educativo. Esse conhecimento gera uma maior atuação, pois reflete a face da escola nas suas diferenças e nas suas singularidades.

Observa-se como o conviver leva a um aprendizado significativo. O gestor e a gestora que age de forma democrática, que aceita a participação, que divide o poder de decisão, gera um clima organizacional positivo e colaborador e, conseqüentemente, mais espiritualizado.

Ao analisar o processo educativo realizado na escola verifica-se a importância da elaboração do projeto pedagógico, que corresponda aos interesses e as expectativas de todos e de todas, como expressão da coletividade.

O projeto Político-Pedagógico traduz na sua essência a identidade da escola. Esse documento é elaborado a partir das necessidades, dos interesses e das aspirações de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. A rigor, essa construção elenca diversos fatores que contribuem para o sucesso escolar, uma vez que objetiva a melhoria das práticas realizadas nesse espaço. Nesse sentido, como a ação gestora se compromete com esse processo de construção e encaminha essas

²⁵⁶ FERREIRA, 2013, p. 127.

²⁵⁷ MURAD, Afonso. *Gestão e espiritualidade: uma porta entreaberta*. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 21.

questões parece determinante no desenvolvimento do diálogo e do respeito à diversidade cultural.

O projeto político-pedagógico constitui-se em um plano organizado coletivamente, capaz de direcionar a ação do corpo docente para edificar uma práxis educativa com vistas aos resultados esperados. Sabe-se que este documento não se finaliza em si mesmo, é um processo de construção e reconstrução “que se viabiliza considerando as interferências, contradições, ajustes e complementações necessárias, estando sujeito a imprevistos e sendo suscetível a alterações.”²⁵⁸

Vive-se em tempos difíceis, difícil porque os indivíduos encontram dificuldades de sobreviver, de ter que coexistir com a violência cotidiana, que acena para “integração de todos os homens e todas as mulheres, na construção de suas próprias vidas, de suas instituições e da sociedade.”²⁵⁹

É no fazer conjunto do projeto político-pedagógico que os sujeitos da ação educativa constroem e reconstróem prioridades e metas, para tanto é fundamental a atuação do gestor e da gestora, pois é o elemento articulador desse processo e responsável pelo seu gerenciamento.

Falar sobre gestão democrática remete a participação daqueles e daquelas, inseridos e inseridas, no processo educativo, entendido como prática social. Assim,

[...] a gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.²⁶⁰

Para o autor Luiz Fernandez Dourado, a visão reducionista que atende às imposições do mercado de trabalho necessita ser modificada e ainda afirma: “Há que se resgatar o seu papel político-institucional, resgatando a sua função social.”²⁶¹

Algumas concepções se revelam imprescindíveis à gestão democrática para uma melhor compreensão a que atende, seja pela conquista de resultados

²⁵⁸MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob. As contribuições do Ensino religioso para a formulação do Projeto Político- Pedagógico da Escola. In: JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo, MENEGUETTI, Rosa Gitana Krob, WACHOWICZ, Lilian Anna. *Ensino Religioso e sua relação pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.43.

²⁵⁹ FERREIRA, 2013, p. 136.

²⁶⁰ DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2013, p. 97-98.

²⁶¹ DOURADO, 2013, p. 98.

pretendidos, pela otimização desses, e pela “efetividade, indicando a capacidade político-administrativa de respostas às demandas sociais e a participação, dentre outras.”²⁶²

O perfil do gestor e da gestora atualmente configura-se em uma imagem muito diferente exercida pelo diretor ou diretora, assim denominado e denominada até a década de 80. Nesse período, a figura do administrador e da administradora impõe-se e constitui-se na representatividade “do poder público estatal dentro da escola, delegando responsabilidades e dando ordens aos seus subalternos.”²⁶³ Muitas mudanças ocorrem, validadas por manifestações, pelo discurso constituído pelos trabalhadores e pelas trabalhadoras da educação, na busca por salários mais justos e por “melhores condições de trabalho.”²⁶⁴ Como consequência desse cenário, incorpora-se um novo modelo de gerir a escola, a visão tecnicista da Administração cede espaço para uma gestão democrática. Como explicita Dalila Andrade, esse modelo “emerge significando a defesa de mecanismos mais coletivos e participativos de planejamento e administração escolar.”²⁶⁵

Apesar de toda conquista realizada ao longo das décadas de 80 e 90, ainda assim o gestor e a gestora, em seu papel como articulador e articuladora desse processo, necessita cultivar e promover a participação de todos e de todas que fazem parte do espaço escolar. Dentre as dificuldades que se inserem para função está em encarregar o corpo docente, funcionários e funcionárias para atribuição de incumbências, sem que o gestor e a gestora represente um poder autoritário, visto que cabe a ele e a ela responder por “todas as decisões e responsabilidades pelos erros e acertos.”²⁶⁶

Muitas características somam-se à lista que um gestor e uma gestora deve possuir, dentre elas, a liderança apresenta-se como fator determinante na resolução de tarefas que se compõem no cotidiano da escola.

A escola enfrenta sérios problemas relacionados quanto a sua infraestrutura, o que gera um esforço redobrado do gestor e da gestora em desempenhar sua atividade, somam-se também as dificuldades no dia a dia escolar, as exigências

²⁶² DOURADO, 2013, p. 101.

²⁶³ OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA Dalila Andrade, ROSAR, Maria de Fátima Felix (Orgs). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 135.

²⁶⁴ OLIVEIRA, 2002, p. 136.

²⁶⁵ OLIVEIRA, 2002, p. 136.

²⁶⁶ OLIVEIRA, 2002, p. 139.

burocráticas, atendimento aos pais de educandos e de educandas. Segundo Dalila Andrade:

O desempenho dessas atividades tem colocado sérias dificuldades para que o diretor tenha uma intervenção no cotidiano escolar como profissional que compreende as funções da escola nas suas múltiplas dimensões e relações com a sociedade, embora oficialmente isso seja o que mais se espera dele.²⁶⁷

Essa ideia é reafirmada por Casemiro de Medeiros Campos, “na maioria das situações, os gestores não conseguem sair das rotinas cotidianas e se limitam a fazer uma gestão pontual, agindo sobre os problemas do dia a dia.”²⁶⁸

Um dos desafios do gestor e da gestora está em promover a participação dos segmentos e com isto compartilhar e aprender com o outro e com a outra, buscar “o aprendizado mútuo”²⁶⁹ e desta forma (re)direcionar as práticas pedagógicas, como também mobilizar os e as docentes para construção de práticas em respeito às diferenças e, assim, contribuir para uma cultura de paz.

Murad indica os seguintes aspectos desse aprendizado:

Considera-se um ser humano limitado pelos seus modelos mentais, que condicionam as percepções e interpretações. Aceita que seu ponto de vista é parcial e ele (a) não tem o monopólio da verdade.
Os pensamentos dos outros também têm uma lógica intrínseca. Por isso está disposto a compreender o que é inerente ao enfoque deles, de acordo com seus esquemas mentais; e a buscar uma solução coletiva. Havendo vontade e compromisso com o diálogo, irão entender-se e aprender juntos.
As restrições podem tornar-se incentivos para a flexibilidade e a negociação. Os erros são oportunidades de aprendizado. Possibilitam revisar os processos que os geraram e aprender a trabalhar com mais efetividade.²⁷⁰

O Conselho Escolar é uma instância da escola, que, pela sua representatividade, atua participativamente nas decisões escolares. Uma das dificuldades existentes encontra-se no seu público, muitas vezes os pais não possuem aptidão para esse desempenho. Justamente nesse aspecto reside uma particularidade de extrema importância, a elaboração de uma proposta de ação que traduza a participação de todos e de todas desse segmento. Portanto, o gestor e a gestora assumem papel fundamental na construção do diálogo, para tanto

[...] é necessário praticar constantemente o exercício da participação em todos os seus sentidos: [...] e, provavelmente a dimensão mais difícil, de cada um consigo mesmo por meio do autoconhecimento, procurando tornar-se

²⁶⁷ OLIVEIRA, 2002, p. 140.

²⁶⁸ CAMPOS, 2010, p. 98.

²⁶⁹ MURAD, 2012, p. 141.

²⁷⁰ MURAD, 2012, p. 141-142.

uma pessoa mais sensível, tolerante e atenta ao diferente, aos direitos e à contribuição que ele seguramente tem para dar.²⁷¹

Fala-se muito em novas práticas pedagógicas, porém pouco se discute novas formas de gerir a escola. Ao que se entende, educadores e educadoras, quando eleitos e eleitas, recebem uma formação ínfima, geralmente portadora de orientações para o exercício burocrático e administrativo. Como gerir pessoas envolve uma gama de habilidades bem mais complexas que efetivar recursos e papéis. Essa ideia é ratificada por Casemiro de Medeiros Campos quando diz:

“As escolas enfrentam problemas devido à falta de renovação dos seus modelos de gestão, que se esgotam e se tornam deficientes, não respondendo, assim, às novas situações exigidas da sociedade”.²⁷²

A escola como espaço de tantas pluralidades de vida, de culturas, de valores, de religiosidades necessita uma liderança que abarque tais complexidades e perceba todo esse conhecimento como fonte de significados para construção de sua identidade e, principalmente, na articulação dos processos educacionais com vistas a contribuir para formação de uma consciência cidadã.

Segundo Paulo Freire: “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão buscam saber mais.”²⁷³

Percebe-se a necessidade de mudança do refazer pedagógico. Assim uma liderança da mudança, segundo Murad, promove o *abandono*²⁷⁴ do que não serve mais, pois não atende às exigências da sociedade moderna. Os educadores e as educadoras e seus gestores e suas gestoras, no seu fazer, precisam desfazer-se para estabelecer novos (re)significados em sua prática escolar.

Mediar que esses conhecimentos tenham acesso a sua equipe pedagógica e promover espaços de reflexão e de (re)planejamento das práticas educativas relacionadas aos componentes à matriz curricular, especialmente o Ensino Religioso, faz-se imperativo, uma vez que a educação tem por objetivo a formação humana.

Portanto, ao analisar o contexto escolar e suas implicações, a forma como a gestão encaminha o processo educativo deve configurar-se “*na participação, no*

²⁷¹ GUTIERREZ, Gustavo Luis, CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2013, p. 93.

²⁷² CAMPOS, Casemiro de Medeiros. *Gestão escolar e docência*. São Paulo: Paulinas, 2010, p. 74.

²⁷³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1987, p. 81

²⁷⁴ MURAD, 2012, p. 28.

*exercício da democracia e na competência da construção coletiva do projeto pedagógico que reflita o projeto de homem e da sociedade que se quer.*²⁷⁵

3.2. A gestão da autonomia e da participação coletiva

A escola concentra-se em seu escopo no pleno desenvolvimento de educandos e de educandas, no qual realiza através das práticas educativas a promoção de habilidades e de competências. Nesse sentido, uma gestão democrática visa a atender para que tais práticas tenham êxito, tanto em relação ao trabalho junto aos discentes, quanto ao trabalho de educadores e de educadoras. Segundo Heloísa Lück, “A democratização da escola corresponderia, portanto, na realização do trabalho escolar orientado pela realização e desenvolvimento da competência de todos, em conjunto.”²⁷⁶

Ao se falar de gestão democrática é impositivo levar à discussão algumas singularidades que a integram, dentre elas a autonomia e a participação no processo educativo, visto que a ênfase democrática compõe-se da construção coletiva de todos os sujeitos que fazem parte da escola. Desta forma, é relevante destacar que, muitas vezes, a autonomia é percebida “como o resultado de transferência financeira”²⁷⁷, o que evidencia certo equívoco, pois a autonomia “é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores organizacionais, numa determinada escola.”²⁷⁸ Entende-se que autonomia envolve uma habilidade em equacionar as dificuldades apresentadas, com o intuito de proporcionar um ensino de qualidade em que se forja cidadãos participativos e cidadãs participativas, de acordo com a realidade social, expressa pela gestão através de suas deliberações. Lück considera algumas questões importantes em torno desse tema, como tornar o clima organizacional construtivo, para que todos e todas realizem suas práticas de forma efetiva, “pelo emprego do talento coletivamente organizado e os recursos disponíveis, para resolução dos problemas educacionais.”²⁷⁹ A autora faz uma crítica no que se

²⁷⁵ FERREIRA, 2013, p. 137.

²⁷⁶ LÜCK, Heloísa. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, vol II, 2006 a, p. 61.

²⁷⁷ LÜCK, 2006 a, p. 63.

²⁷⁸ BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2013, p. 27.

²⁷⁹ LÜCK, 2006 a, p. 92.

refere a regras que envolvem “questões operacionais”²⁸⁰, de caráter não decisório pelas escolas, pois entende que o processo de autonomia detém uma ampla abrangência e complexidade, que não se resume em regimentá-lo, mas antes sim proporcionar as condições para que ele aconteça no interior das escolas, mediante uma participação responsável e proativa de todos os cidadãos e as cidadãs envolvidos.

Parte-se da ideia de que autonomia é gestada na interlocução dos seus atuantes, no exercício diário da competência e restringi-la a uma transposição de responsabilidades não atende a sua real dimensão, pois “não constitui, portanto, um fim em si mesma, mas um meio de a escola realizar, em melhores condições, as suas finalidades, que são, como se sabe, mas convém lembrar, a formação das crianças e dos jovens que frequentam as nossas escolas.”²⁸¹

Importante também salientar que autonomia que atende a uma concepção mais abrangente possui uma visão compartilhada entre gestores e gestoras e “entre dirigentes do sistema de ensino”²⁸², juntamente com aqueles e aquelas que compõem o estabelecimento de ensino, para atuar e efetivar a educação a que se propõem. Ressalta-se que autonomia não implica ausência de regras normativas, estas se constituem necessárias, pois “a determinação externa dos seus destinos e linhas gerais de ação sempre estará legitimamente presentes na gestão da escola, tanto pública quanto privada, uma vez que se trata de uma instituição de caráter social, a serviço da sociedade.”²⁸³

Entretanto, há uma frequente ausência de clareza, por parte de alguns gestores e gestoras, ao conceituar autonomia com liberdade irrestrita para dirigir e gerir as escolas. Esse pensamento não procede, a escola é uma instituição social e por isso estabelece correlação com deliberações externas.

A escola, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional de nº 9394/96, vem contemplar a perspectiva de seu projeto pedagógico e de sua autonomia. A autonomia visa a atender as esferas “administrativa, jurídica, financeira e pedagógica”²⁸⁴, de forma a desenvolver e coordenar a proposta de

²⁸⁰ LÜCK, 2006 a, p. 93.

²⁸¹ BARROSO, 2013, p. 28.

²⁸² LÜCK, 2006 a, p. 97.

²⁸³ LÜCK, 2006 a, p. 97-98.

²⁸⁴ VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs).et al. *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998, p. 16.

trabalho, como também assegurar pelo voto a escolha do gestor ou da gestora. Cabe ainda destacar que todas as dimensões mencionadas estão mutuamente relacionadas.

Segundo Veiga, “as competências para elaborar e executar seu orçamento, com fluxo regular do Poder Público, permitindo à escola planejar e executar suas atividades [...]”²⁸⁵, caracteriza a dimensão financeira. E por último, e não necessariamente nesta ordem, a dimensão pedagógica, especifica-se pela construção do projeto político-pedagógico escolar, em conformidade “com as políticas públicas vigentes e as orientações dos sistemas de ensino.”²⁸⁶

Observa-se que a participação coletiva, composta pelos os usuários da escola, efetiva-se pelo trabalho conjunto e cooperativo, na qual as atribuições e deliberações sejam compartilhadas. Uma gestão democrática prevê uma visão norteadora do processo educativo com abrangência social, portanto, pretende que o trabalho seja realizado pelas pessoas que dele participam e interagem. Por isso, autonomia tal como é entendida não significa centralizar as decisões por parte de gestores e gestoras, mas percebê-la como meio dinâmico e operacional, capaz de conduzir as situações difíceis que emergem da prática cotidiana, com o empenho daqueles e daquelas que constituem o espaço escolar. De acordo com Lück, “autonomia é um processo aberto de participação do coletivo da escola, na construção de uma escola competente, em que os seus profissionais assumem as suas responsabilidades e prestam contas e seus alunos têm sucesso.”²⁸⁷

Segundo aponta Luzia Borsato Cavagnari, “para ser autônoma, a escola necessita, além da liberdade garantida em legislação, as condições de recursos humanos, materiais e financeiros, e principalmente a competência técnica e o compromisso profissional dos educadores.”²⁸⁸ Diante dessa afirmação percebe-se o ato de ensinar como político, o qual se configura pelo comprometimento do fazer pedagógico docente, de uma prática social que se constitui através de sua formação profissional e competências desenvolvidas ao longo de sua vivência escolar. Desta forma, a autonomia é sinalizada, principalmente, pela “autonomia dos

²⁸⁵ VEIGA, 1998, p. 18.

²⁸⁶ VEIGA, 1998, p. 18.

²⁸⁷ LÜCK, 2006 a, p. 107.

²⁸⁸ CAVAGNARI, Luzia Borsato. Projeto político-pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs). et al. *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998, p. 97.

indivíduos”²⁸⁹que interagem no processo educativo, portanto, é algo a ser edificado, conquistado, e não se restringe a fracionar o que compete a cada um e a cada uma, bem como a demarcação de preceitos como fins em si mesmos.

Conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394/96 em seu artigo 12: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica.”²⁹⁰

O planejamento do projeto político-pedagógico organiza-se na busca de delinear as ações, as expectativas e os interesses, de todos e de todas, que fazem parte do espaço escolar. É um documento que afirma a participação coletiva e subsidia a práxis pedagógica. Nesse sentido, pensar em que formação pretende-se atingir com vistas a contemplar as exigências de uma sociedade moderna, em constantes mudanças, é imperativo. O gestor e a gestora são elementos fundamentais para dirigir esse processo. Constata-se que essa construção objetiva um estudo da realidade escolar, no qual elenca metas, prioridades e obstáculos que devem ser superados, sempre que necessário. Essa prática, pouca ou nenhuma visibilidade se constitui no interior das escolas, geralmente esse documento permanece guardado, sem possibilidade de avanços, devido a inúmeros fatores inseridos no cotidiano escolar. Dentre eles pode-se citar a ausência de tempo e de oportunidade para reflexão, de forma sistemática, para garantir o efetivo desempenho dos educadores e das educadoras. Muitos e muitas realizam desdobramentos, pois atendem a mais de uma escola, o que compromete sua participação efetiva. Mais ainda, tais condicionantes como poucos recursos financeiros, ausência de recursos humanos dentre outros, “presentes na escola pública entravam o estabelecimento de relações democráticas entre os vários sujeitos envolvidos na vida escolar [...]”²⁹¹

Ao explorar esse espaço de construção precisa-se ter em mente que o projeto político-pedagógico necessita ser observado para que as práticas educativas e as deliberações ali descritas sejam atingidas, caso contrário, deve ser redimensionado, para tanto é relevante o conhecimento das carências e das dificuldades que se apresentam no espaço escolar. Assim, ao se estabelecer os rumos da escola, o gestor

²⁸⁹ BARROSO, 2013, p. 27.

²⁹⁰ BRASIL, 1996, p. 15.

²⁹¹ PARO, Vítor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2000, p. 22.

e a gestora são elementos essenciais e motivadores para coordenar as etapas que se fazem necessárias para construção desse documento.

Segundo Ivaniria Maria Buttura, o projeto político-pedagógico traduz “o instituinte, é o movimento de criar, transformar, estabelecendo relações entre o que existe e o que precisa se fazer de novo.”²⁹² A autora reitera a importância da participação coletiva nesse processo, como também explicita que o fato da falta desse documento nas escolas não constitui, a rigor, sua ausência, porém, aponta que toda ação educativa abriga “uma ideologia, uma concepção teórico-metodológica”²⁹³ relacionada com as convicções dos sujeitos que compõem a escola ou na sua ausência, pode refletir ideais do gestor ou da gestora, externos e outros.

Pedro Demo enfatiza a possibilidade de construção desse documento, no qual elenca as seguintes considerações:

- a) desenha a competência principal esperada do educador e de sua atuação na escola;
- b) consolida a escola como o lugar central da educação básica, numa visão descentralizada do sistema;
- c) oferece garantia visível e sempre aperfeiçoável da qualidade esperada no processo educativo;
- d) sinaliza o processo educativo como construção coletiva dos professores envolvidos;
- e) indica a função precípua da direção da escola, que, a par de administrar bem, deve sobretudo cuidar da “política educativa” e liderá-la.²⁹⁴

Ressalta-se que esse documento deve possuir um caráter flexível, na busca de otimizar as suas projeções e construído em respeito à singularidade da escola. Levar em consideração as aspirações de todos e de todas nesse processo não se configura tarefa fácil, pois, segundo Resende, há dificuldade em afastar-se das velhas concepções, no qual adotam “um discurso incompatível, sendo as diversidades cuidadosamente lapidadas e enquadradas no ideal educativo que o grupo assimilou.”²⁹⁵ Portanto, a autora assinala que

[...] a escola contemporânea deve priorizar a competência para a autonomia de decisão, para a criatividade, para a responsabilidade coletiva e, principalmente, para o exercício do aprendizado do espaço coletivo, cuja diversidade e cujo multiculturalismo constituem-se em componentes inerentes.²⁹⁶

²⁹² BUTTURA, Ivaniria Maria. *Projeto político-pedagógico: concepção que se define na práxis*. Passo fundo: UPF, 2005, p. 85.

²⁹³ BUTTURA, 2005, p. 85.

²⁹⁴ DEMO, 2014, p. 250.

²⁹⁵ RESENDE, 1998, p. 41.

²⁹⁶ RESENDE, 1998, p. 41.

É bem verdade que as novas concepções metodológicas surgem na tentativa de oportunizar uma prática educativa mais efetiva e eficaz, entretanto o mundo moderno traz modificações que, pela velocidade que se inserem, impedem a assimilação de novas posturas, devido a concepções oriundas do tecnicismo já arraigadas.

O projeto Político-Pedagógico traduz na sua essência a identidade da escola. Esse documento deve ser elaborado a partir das necessidades, dos interesses e das aspirações de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. A rigor, essa construção elenca diversos fatores que contribuem para o sucesso escolar, uma vez que objetiva a melhoria das práticas realizadas nesse espaço. Nesse sentido, como a ação gestora se compromete com esse processo de construção e encaminha essas questões parece determinante no desenvolvimento do diálogo e do respeito à diversidade cultural.

3.3. Novas ideias e perspectivas de gestão: promotora do humano e de transformação social

As transformações globais ocorridas a partir do final do século XX trazem muitas inquietações e desafios para todas as esferas da vida. A educação não se isenta desse processo. Ao analisar as formas de gestão ao longo desse período, percebe-se que mudanças significativas precisam ser incorporadas no dia a dia escolar, com vistas a corroborar para uma prática educativa de acordo com o mundo contemporâneo e suas exigências sociais. Atualmente, as certezas de ontem já não correspondem às perguntas de hoje. Os valores, os padrões, nada é fixo e imutável, tudo se altera velozmente e a educação também exige transformações, conseqüentemente, novas formas de gerir também implica modernização.

Segundo Naura S. Carapeto Ferreira:

É num tempo como esse que nós, administradores e administradoras da educação, nos vemos moralmente desafiados a responder de forma competente aos reclamos da sociedade contemporânea com decisões firmes e ousadas, comprometidas com a formação humana do cidadão brasileiro e da cidadã brasileira, do/a profissional da educação.²⁹⁷

A sociedade atual tem como marca um individualismo, tal projeção é percebida na ação educativa, pois as conseqüências impostas pelos novos modelos

²⁹⁷ FERREIRA, 2013, p. 127.

de produção capitalista inserem-se em todas as esferas da sociedade. Urge a necessidade de trabalhar valores, uma vez que, na sociedade atual, “os valores que são efetivamente mais enfatizados e vivenciados na prática social são os de caráter individualista, imediatista e utilitário.”²⁹⁸ Naura S Carapeto interpreta essa ideia da seguinte forma: “A contemporaneidade está marcada pela ausência de valores humanos e práticas decorrentes.”²⁹⁹ Importante salientar, nesse momento, a contribuição de Yves de La Taille e de Maria Suzana De Stefano Menin ao discutir sobre valores na contemporaneidade. Para o autor e a autora existem alguns quesitos que interferem para um diagnóstico conceitual. Alguns obstáculos permeiam essa verificação: a complexidade de fazer parte da situação em que se investiga, as constantes modificações impostas pelo mundo moderno e “à moralidade: a possível distância entre juízo e ação.”³⁰⁰ No entanto, ao referenciar sobre valores “faz-nos pensar em **um processo de transformação dos referidos valores**, mas não em sua ausência ou em seu progressivo desaparecimento.”³⁰¹

A razão tem sido a lógica empregada no sentido de dirigir a vida das pessoas, portanto, ao se falar de educação tem-se um conflito, pois a escola visa o trabalho com o humano, enquanto o mundo econômico gira em torno da mais valia. Difícil estabelecer uma interlocução entre esses dois polos? Com certeza. As escolas juntamente com seus gestores e suas gestoras precisam ser habilidosos e habilidosas, possuir uma visão abrangente desse cenário intitulado moderno, com prontuário assim descrito: individualismo, rapidez e lucro. Certamente, esse diagnóstico acaba por impingir a vida escolar e a seus dirigentes.

A globalização, as transformações das certezas, as novas tecnologias invadem os muros da escola, na qual a única certeza que se tem “para a gestão da escola é a necessidade da mudança permanente, como instituição aprendente, adequando-se de forma crítica às circunstâncias do novo tempo.”³⁰² Bauman já havia prenunciado essa questão da mudança, quando em seu livro *A sociedade*

²⁹⁸ ALMEIDA, Emanuel Rodrigues, AIRES, Pedro Henrique de Jesus. Desafios ético-educacionais à emancipação humana frente aos imperativos do capital. In: SILVA, Clemildo Anacleto da (Org). *Desafios Ético-educacionais à emancipação humana: os valores éticos e o exercício da prática cidadã*. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA: EDIPUCRS, 2014, p. 49.

²⁹⁹ FERREIRA, 2013, p. 136.

³⁰⁰ TAILLE, Yves de La, MENIN, Maria Suzana De Stefano. In: TAILLE, Yves de La, MENIN, Maria Suzana De Stefano e colaboradores. *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 11.

³⁰¹ TAILLE, MENIN, 2009, p. 9. [grifo nosso]

³⁰² CAMPOS, 2010, p. 73. [O autor Pedro Demo também corrobora com essa visão, 2014, p. 91].

individualizada: vidas contadas e histórias vividas afirma que: “O sucesso na vida (e assim a racionalidade) dos homens e mulheres pós-modernos depende da velocidade com que conseguem se livrar de hábitos antigos, mais do que da rapidez com que adquirem novos.”³⁰³ Faz algumas projeções no setor educacional, dentre elas “cultivar a capacidade de conviver em paz com a incerteza e a ambivalência [...]; deve significar tolerância em relação à diferença e vontade de respeitar o direito de ser diferente; [...]”³⁰⁴

Em um mundo globalizado e regido por altas tecnologias a educação se vê, mais do que nunca, obrigada a acompanhar tais processos instalados na vivência escolar. A Era do conhecimento exige novos moldes de gestão. Portanto, há de se pensar como a escola e sua gestão podem contribuir para um mundo moderno, em que a lógica é ter e não ser. Parte-se do princípio que a finalidade a que se propõe a escola concentra-se na “formação integral do homem que possibilite efetivamente a sua humanização.”³⁰⁵

Ao se refletir sobre os parâmetros sociais estabelecidos a gestão precisa sair da visão burocrática e da gerência do cotidiano escolar, para uma visão mais abrangente, conciliadora e atenta quanto ao seu fim. Agregar os sujeitos que participam da escola, para juntos efetuar um trabalho de equipe, motivados e motivadas, pela sua liderança e capacidade de decisão. O gestor e a gestora devem ser promotores e promotoras do humano, que reside em cada um e em cada uma, pertencentes do processo educativo. Por isso, as práticas educativas perpassam a gestão escolar, quando esta possibilita: espaço para discussão e reflexão daquelas, permite o planejamento para aprendizagens mais eficazes e significativas.

A gestão escolar, atualmente, difere-se da antiga concepção norteadas por princípios da administração, nos quais detinham técnica e capacidade de liderar, no entanto, tais particularidades hoje demonstram ser insuficientes. A gestão democrática, instituída após muitas reivindicações sociais e através da Lei de Diretrizes e Bases de nº 9394/96, proporciona uma gestão participativa, dinâmica, “o que sugere um crescente imbricamento entre as dimensões social e subjetiva, na

³⁰³ BAUMAN, 2008, p. 161.

³⁰⁴ BAUMAN, 2008, p. 176.

³⁰⁵ ALMEIDA, AIRES, 2014, p. 59.

construção das regras do jogo democrático e no exercício das práticas administrativas.”³⁰⁶

Segundo Maria Lucia A. Fortuna, a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo educativo encontra-se presente em seu convívio, no qual traz experiências de vida, que não podem ser ignoradas, pois contribuem e implicam coletivamente. Para que a escola desempenhe sua função social como agente de transformação, há necessidade de abandonar a visão individualista e excludente, para fomentar o empoderamento coletivo.

Segundo Vítor Paro, as dificuldades existentes para uma democratização efetiva nas escolas, não podem impedir a ação para realizá-la, tampouco utilizar destes condicionantes contidos no meio político-cultural e da sociedade, como subterfúgios. Afirma: “Sem a transformação na prática das pessoas não há sociedade que se transforma de maneira consistente e duradoura.”³⁰⁷ Assim, ao se falar de democratização na esfera educativa, leva-se em consideração a formação de indivíduos para o exercício da cidadania.

Portanto, aos gestores e as gestoras cabe dirigir, nortear, refletir sobre a vivência escolar e a participação ativa da comunidade, na busca de melhores padrões de qualidade de ensino, que se expressam na construção do projeto político-pedagógico.

Ao se abordar sobre a participação da comunidade, entende-se sua importância para construção de relações dialógicas, o que muitas vezes representa situações de ideias divergentes, porém, tal condição se faz necessária na receptividade dos seus integrantes e para uma gestão democrática.

Segundo Buttura, ao referir-se ao “projeto político-pedagógico crítico, emancipador [...] Só poderá se afirmar como identidade da escola quando existir da parte de quem tem o papel de conduzir o processo **a capacidade de articular o potencial de todos os sujeitos da escola** [...]”³⁰⁸

A ação gestora deve voltar-se para uma gestão cidadã, no intuito de estimular e propiciar espaços de interlocução dos diferentes sujeitos da escola, na qual a

³⁰⁶ FORTUNA, Maria Lucia de Abrantes. A dimensão subjetiva das relações escolares e de sua gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade, ROSAR, Maria de Fatima Felix. (Orgs) *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 149.

³⁰⁷ PARO, 2000, p. 19.

³⁰⁸ BUTTURA, 2005, p. 173-174.[grifo nosso]

cidadania seja requisito inerente para relações mais justas e igualitárias, em que se promova o espírito democrático no cultivo de um clima organizacional colaborativo.

A participação democrática reflete a cultura da escola e que por sua vez está imbuída de valores e que se realiza de forma heterogênea, pois traduz as concepções e vivências individuais dos seus usuários, “mas caracteriza-se, principalmente, pelas orientações valorativas inerentes (princípios adotados) e apresenta-se como *gestão coletiva*.”³⁰⁹

A comunicação e o diálogo permanente fazem da ação gestora princípios básicos para atingir aos objetivos propostos e aperfeiçoar as relações interpessoais, tão necessárias no que tange o trabalho com o ser humano. Estabelecer as metas de uma gestão impõe a quem se destina uma leitura abrangente das necessidades e das dificuldades do cotidiano escolar, muitas vezes, além dos muros da escola. Estes precisam ser ultrapassados, pois a realidade invade a escola com toda sua gama de abertura para o novo e para uma sociedade em mudanças. O olhar atento e plural abarca habilidades e competências, que não podem ficar alheias às transformações do mundo moderno.

Mais ainda, a percepção do gestor e da gestora configura-se como *analista simbólico*,³¹⁰ na perspectiva de uma visão abrangente e sensível às situações inseridas no espaço escolar na busca de mediações, por vezes conflituosas, aos indivíduos com suas particularidades, em uma relação dialógica e a dimensão da ação educativa, com vistas a fomentar o espírito transformador da e para prática social.

Por fim, uma gestão social³¹¹ imbuída no compromisso de possibilitar espaços para construção de relações igualitárias, de intercâmbio de experiências vividas, de desenvolvimento de valores, os quais permitam que a diversidade cultural e religiosa sejam respeitadas, com vistas a propiciar a formação identitária do ser humano para a prática cidadã em uma sociedade plural.

³⁰⁹ BOTLER, 2011, p. 190.

³¹⁰ MAINARDES, Jefferson, FERREIRA, Márcia dos Santos, TELLO, César. Análises de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J., MAINARDES, Jefferson (Orgs). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 149. [A pesquisadora utiliza a expressão como empréstimo, sem o uso do termo em seu significado real].

³¹¹ FREITAS, Alexandre Simão de. Gestão social da educação: *para além dos paradigmas da administração*. In: GOMES, Alfredo Macedo (Org). *Políticas públicas e gestão da educação*. Campinas, S.P: Mercado das Letras, 2011, p. 71. [A adoção da terminologia pela pesquisadora serve como inspiração, sem comprometer-se com o seu significado literal].

CONCLUSÃO

A educação tem como finalidade primeira o seu comprometimento com a prática pedagógica para o desenvolvimento de educandos e de educandas, no intuito de contribuir para uma formação cidadã. Nesse sentido, a sociedade contemporânea impõe exigências aos indivíduos, quanto a competências e a habilidades, provindas da globalização, fenômeno que impacta o cotidiano da vida em todas as suas dimensões, principalmente, a social. O espaço escolar, portanto, engendra uma função social constitutiva na formação identitária de educandos e de educandas, em que o crer se insere como parte integrante do processo de desenvolvimento humano.

Constata-se que, no mundo atual, os indivíduos vivem sob uma concepção individualizada, em que o protagonismo é marca registrada na busca por respostas aos seus problemas e as suas escolhas. Os padrões, os valores, que se configuram como balizadores, também sofrem as modificações impostas pelo mundo moderno. Desta forma, as transformações frequentes geram um ritmo acelerado a vida das pessoas e uma incerteza futura, conseqüentemente os indivíduos recorrem às diferentes crenças, no intuito de atender às suas necessidades, o que é peculiar em uma sociedade global em constantes mudanças. O trânsito religioso ou mobilidade religiosa surge como mecanismo de procura individual por respostas a situações de dificuldades e de opção pessoal pelo conteúdo da crença, o que caracteriza um crer desvinculado do pertencer. A crise institucional religiosa é fruto dessa dissociação, entretanto, no mundo moderno, a sociedade configura-se com uma religiosidade efervescente, o que traduz um paradoxo mediante os padrões existentes, de individualidade e de subjetividade.

A sociedade atual define-se como multicultural e multirreligiosa, desta forma, a educação necessita abarcar uma visão integradora capaz de formar cidadãos aptos e cidadãs aptas, para um mundo em que as relações sejam mais respeitadas e justas.

A escola, espaço de construção do conhecimento e de socialização, transitam diferentes sujeitos que agregam valores, religiosidades e experiências de vida. Portanto, constitui-se como a grande colaboradora para construção de relações humanas, com vistas a propiciar em sua aprendizagem a promoção à convivência, a tolerância e ao diálogo.

O desenvolvimento do processo educativo dá-se, ao longo da história, através do conhecimento adquirido e por exigências da sociedade constituídas por fatores

políticos e econômicos. Tais condicionantes instigam a repensar a educação, uma vez que visa à formação do indivíduo para o exercício da cidadania. A escola de hoje vê-se comprometida com um ensino-aprendizagem, que oportunize aos educandos e às educandas, formação para o mundo do trabalho, no qual a condição da habilidade de *saber pensar* é primordial no contexto social moderno. A educação crítica e reflexiva permite o desenvolvimento de habilidades e competências para a sociedade contemporânea e em constantes mudanças. Essa abordagem impõe aos educadores e às educadoras uma reavaliação das práticas pedagógicas, que se encontram obsoletas e carecem de modificações, bem como a atualização permanente da formação docente. Nesse sentido, há necessidade de uma gestão que viabilize espaços de construção para promover o diálogo, o planejamento, a reflexão, para que as práticas educativas se efetivem de forma a contribuir para a formação integral dos educandos e das educandas. Exige-se, portanto, capacidade reflexiva de gestores e de gestoras capazes de motivar o grupo de trabalho para práticas mais eficazes e significativas, no intuito de redimensionar o fazer pedagógico.

A Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº93944/96 propicia uma atuação mais efetiva para a gestão da escola ao fomentar espaços de construção coletiva, que visam à gestão democrática imbuída pelos fundamentos da autonomia e da participação coletiva. A eficiência da gestão configura-se em um processo de compartilhamento das ações no espaço escolar, através de uma relação dialógica, na busca de promover as potencialidades de cada um e de cada uma, com vistas a uma gestão de qualidade e que priorize as necessidades impositivas pelo mundo atual, de transformações globais, nas quais a educação se insere.

O projeto político-pedagógico é o documento orientador do processo educativo realizado pela escola, caracterizado pela participação de todos os usuários, no qual deve contemplar as esperanças e os interesses desses. Constitui-se como balizador do processo educativo, sujeito a alterações, sempre que necessário, pois opera para que o fazer pedagógico atinja às expectativas e as indispensabilidades do meio escolar. Nesse sentido, o gestor e a gestora detém papel fundamental para que a construção desse documento se efetive e pelo seu gerenciamento.

Cabe ainda à gestão a capacidade de mediar e conciliar as diferenças existentes, pois no meio escolar circulam indivíduos com culturas e ideias distintas. Desta forma, o gestor e a gestora é aquele e aquela que se efetiva como promotor e promotora das relações interpessoais, tão importantes no processo educativo.

Na sociedade atual em que os parâmetros modernos são mutáveis, a percepção sensível do gestor e da gestora é primordial para o desenvolvimento de uma formação humanizadora, comprometida com a prática social.

Novas formas de gerir precisam ser implementadas, na busca de agregar qualidade e eficiência à ação gestora, na capacidade de oportunizar ações afirmativas, que primem pela participação e pela discussão dos rumos a que se pretende alcançar, através de uma profunda reflexão conjunta, entendida pelo trabalho coletivo e por uma leitura abrangente das necessidades e das dificuldades emergidas do cotidiano escolar.

O desafio da gestão repousa na abertura para o novo, no compromisso de incentivar o corpo docente para práticas pedagógicas mais eficazes, que estimulem o educando e a educanda a aprender, na promoção de relações que primem pela justiça e equidade social e por uma educação integradora capaz de aliar a técnica e a formação humana, no desenvolvimento de habilidades e competências para uma prática cidadã.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Emanuel Rodrigues, AIRES, Pedro Henrique de Jesus. Desafios ético-educacionais à emancipação humana frente aos imperativos do capital. In: SILVA, Clemildo Anacleto da (Org). *Desafios Ético-educacionais à emancipação humana: os valores éticos e o exercício da prática cidadã*. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA: EDIPUCRS, 2014, p. 47-78.

ALTMANN, Lori. Diversidade religiosa na perspectiva indígena. In: KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves, STRÖHER, Marga Janete (Orgs). *Educar para convivência na diversidade: desafios à formação de professores*. São Paulo: Paulinas, 2009, p.59-77.

ANDRADE, Edson Francisco de. Democratização na gestão educacional: um estudo sobre o papel do conselho escolar. In: GOMES, Alfredo Macedo (Org). *Políticas Públicas e Gestão da Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 239-268.

AZEVEDO, Jose Clovis de, REIS, Jonas Tarcísio. (Orgs). *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

AZEVEDO, Jose Clovis de, REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, Jose Clovis de, REIS, Jonas Tarcísio (Orgs). *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p. 25-48.

_____. MAINARDES, Jefferson (Orgs). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2013, p. 19-43.

BARTZ, Alessandro, BOBSIN, Oneide, SINNER, Rudolf von. Mobilidade religiosa no Brasil: conversão ou trânsito religioso? IN: REBLIN, Iuri Andréas, SINNER, Rudolf Von. (Orgs.) *Religião e Sociedade: Desafios Contemporâneos*. São Leopoldo/Sinodal/EST: 2012, p. 231- 268.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Tradução José Gradel. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BERGER, Peter L, *O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*. Tradução José Carlos Barcellos. São Paulo: Paulinas, 1985.

BOTLER, Alice Mirian Happ. O diálogo como estratégia da gestão escolar participativa. In: GOMES, Alfredo Macedo (Org). *Políticas Públicas e Gestão da Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 187-207.

BUTTURA, Ivaniria Maria. *Projeto político-pedagógico: concepção que se define na práxis*. Passo fundo: UPF, 2005.

BRANDENBURG, Laude Erandi, Práxis educativa no ensino religioso: confluência entre teoria e prática. KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves, STRÖHER, Marga Janete (Orgs). *Educar para a convivência na diversidade: desafio à formação de professores*. São Paulo: Paulinas, 2009, p. 79-90.

BRANDENBURG, Laude Erandi. Identidade e educação – muito além do currículo? In: KLEIN, Remí, BRANDENBURG, Laude Erandi, WACHS, Manfredo Carlos (Orgs). *Ensino Religioso: diversidade e identidade*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008, p.18-25.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394*, dezembro de 1996, 9 ed, Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. *Programa: Ensino Médio Inovador, Documento Orientador*, Brasília: 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2010-pdf/3906-03-documentoorientador-versaofinal/file>. Acesso em: dez. 2015.

Cadernos IHU em formação. *A grande transformação no campo religioso brasileiro*. São Leopoldo, ano VIII, n.43, 2012.

CAMINI, Lucia. *Contradições e avanços na construção das políticas educacionais no Rio Grande do Sul (1999/2002)*. Ijuí: Unijuí, 2010.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. *Gestão escolar e docência*. São Paulo: Paulinas, 2010.

CANDAU, Vera Maria (Org) et al. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAVAGNARI, Luzia Borsato. Projeto político-pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs).et al. *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998, p. 95-112.

COLOMBO, Sônia Simões, CARDIM, Paulo A. Gomes e colaboradores. *Nos bastidores da educação brasileira: a gestão vista por dentro*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COMITÊ PAULISTA PARA DÉCADA DA CULTURA DE PAZ. Um programa da UNESCO 2001-2010. *Declaração de Princípios sobre a Tolerância*, p.4-5. Disponível em:< <http://www.comitepaz.org.br/tolerancia.htm>> Acesso em: 26 jan.2015.

DELORS, Jaques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. *Habilidades e competências no século XXI*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DEON, José, BRANDENBURG, Laude Erandi. Ensino Religioso como área do conhecimento no ensino médio. In: KLEIN, Remí, BRANDENBURG, Laude Erandi, WACHS, Manfredo Carlos. *Ensino Religioso: diversidade e identidade*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008, p.145-151.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2013, p. 95-117.

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália*. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Educação e sociologia*. Tradução Maria de Fátima Oliva do Coutto. São Paulo: Hedra, 2010.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 1999 apud CAMINI, Lucia. *Contradições e avanços na construção das políticas educacionais no Rio Grande do Sul (1999/2002)*. Ijuí: Unijuí, 2010.

FERNANDES, Silvia. A (re) construção da identidade religiosa inclui dupla ou tripla pertença. Cadernos IHU em formação. *A grande transformação no campo religioso brasileiro*, São Leopoldo, ano VIII, n.43, p.22-25, 2012.

FERREIRA, Naura S. Carapeto. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2013, p. 119-140.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto, AGUIAR, Márcia Angela da S.(Orgs). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

FONTANIVE, Dolores H., OLIVEIRA, Lilian B. KOCH, Simone R. Linguagem, diferença e dignidade: espaços e encontros na diversidade. In: KLEIN, Remí, BRANDENBURG, Laude Erandi, WACHS, Manfredo Carlos. *Ensino Religioso: diversidade e identidade*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008, p.111-117.

FORTUNA, Maria Lucia da Abrantes. A dimensão subjetiva das relações escolares e de sua gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade, ROSAR, Maria de Fatima Felix (Orgs). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 145-156.

FRAAS, Hans-Jürgen. Crer e Aprender. In: *Estudos teológicos*, 34 (2): p.176-183, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1987.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. O registro como instrumento da prática profissional do "professor reflexivo". *Educação*. Porto alegre, ano XXIII, nº40, p. 203-222, abril/2000.

FREITAS, Katia Siqueira. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e Formação da equipe escolar. *Em Aberto Gestão escolar e formação de gestores / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*, Brasília, v.17, n.72, p.47-59, (fev./jun. 2000).

FREITAS, Alexandre Simão de. Gestão social da educação: para além dos paradigmas da administração. In: GOMES, Alfredo Macedo (Org). *Políticas públicas e gestão da educação*. Campinas, S.P: Mercado das Letras, 2011, p. 57-83.

FUCHS, Henri Luiz, O Ensino Religioso: a diversidade e a identidade na escola. In: KLEIN, Remí, BRANDENBURG, Laude Erandi, WACHS, Manfredo Carlos (Orgs). *Ensino Religioso: diversidade e identidade*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008, p.124-131.

GOMES, Alfredo Macedo (Org.). *Políticas Públicas e Gestão da Educação*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

_____. Políticas públicas, discurso e educação. In: GOMES, Alfredo Macedo (Org.). *Políticas Públicas e Gestão da Educação*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011, p. 19-33.

GUTIERREZ, Gustavo Luis, CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2013, p. 75-94.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HERVIEU-LÉGER, Danièle. *O peregrino e o convertido: a religião em movimento*. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

JORGE, Érica Ferreira da Cunha, RIVAS, Maria Elise. Plantando raiz para colher flor: educação e aprendizado nas religiões afro-brasileiras. In: KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves, SOARES, Afonso Maria Ligorio. *Educação e religião: múltiplos olhares sobre o ensino religioso*. São Paulo: Paulinas, 2013, p. 81-99.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo, ALVES, Luiz Alberto Sousa. O ensino religioso em um contexto pluralista. *Revista Semestral de Estudos e Pesquisas em Religião. Estudos de Religião*. São Bernardo do Campo, ano XVII, n. 25, p.65-82, 2003.

KLEIN, Remí, BRANDENBURG, Laude Erandi, WACHS, Manfredo Carlos (Orgs). *Ensino Religioso: diversidade e identidade*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008.

KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves, SOARES, Afonso Maria Ligorio. *Educação e religião: múltiplos olhares sobre o ensino religioso*. São Paulo: Paulinas, 2013.

KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves, STRÖHER, Marga Janete (Orgs). *Educar para convivência na diversidade: desafios à formação de professores*. São Paulo: Paulinas, 2009.

KÜNG, Hans. *Projeto de ética mundial: uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana*. Tradução Haroldo Reimer. São Paulo: Paulinas, 1993.

LEAL, Alane de Lucena. *Educação e cidadania: uma inovadora proposta de formação religiosa*. São Paulo: Paulinas, 2005.

LEMOS, Carolina Teles. Mobilidade religiosa e suas interfaces com a intimidade e a vida cotidiana. In: OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro de, DE MORI Geraldo. *Mobilidade religiosa: linguagens, juventude, política*. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 119-142.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria (Org) et al. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 11-45.

LIMA, Licínio C., *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCK, Heloísa. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Rio de Janeiro: Vozes, vol. II, 2006 a.

_____. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Rio de Janeiro: Vozes, vol. I, 2006 b.

_____. et al. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

MACHADO, Nilson José. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, Philippe, THURLER, Monica Gather et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Tradução Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002 a, p. 137-155.

MAINARDES, Jefferson, FERREIRA, Márcia dos Santos, TELLO, César. Análises de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J., MAINARDES, Jefferson (Orgs). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 143-172.

MARKUS, Cledes. O bem viver e a cosmologia indígena. In: KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves, SOARES, Maria Ligorio. *Educação e Religião Múltiplos olhares sobre o Ensino Religioso*. São Paulo: Paulinas, 2013, p. 101-123.

MARQUES Luciana Rosa. Os conselhos escolares e a construção de uma cultura democrática nas escolas. In: GOMES, Alfredo Macedo (Org). *Políticas Públicas e Gestão da Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 209-238.

MARTINS, João Carlos, As Especificidades de uma Gestão Democrática e Participativa nas Instituições de Ensino Básico. In: COLOMBO, Sônia Simões, CARDIM, Paulo A. Gomes e colaboradores. *Nos bastidores da educação brasileira: a gestão vista por dentro*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p.311-320.

MATTOS, Airton Pozo de. *Escola e currículo*. Curitiba: Intersaberes, 2013.

MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob. As contribuições do Ensino religioso para a formulação do Projeto Político- Pedagógico da Escola. In: JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo, MENEGUETTI, Rosa Gitana Krob, WACHOWICZ, Lilian Anna. *Ensino Religioso e sua relação pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.33-59.

MENEZES, Renata. Censo 2010, fotografia panorâmica da vida nacional. *Cadernos IHU em formação. A grande transformação no campo religioso brasileiro*, São Leopoldo, ano VIII, n. 43, p. 40-44, 2012.

MONTAIGNE apud MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) et al. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 129-147.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de, CARVALHO, Edgard de Assis (Orgs). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Tradução Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2013.

MURAD, Afonso. *Gestão e espiritualidade: uma porta entreaberta*. São Paulo: Paulinas, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade, ROSAR, Maria de Fátima Felix (Orgs). *Política e gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA Dalila Andrade, ROSAR, Maria de Fátima Felix (Orgs). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 125-143.

OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro de, DE MORI, Geraldo (Orgs). *Mobilidade religiosa: linguagens, juventude, política*. São Paulo: Paulinas, 2012.

PANASIEWICZ, Roberlei. As múltiplas dimensões do ser humano. In: SANCHEZ, Wagner Lopes, BAPTISTA, Paulo Agostinho N.(Orgs) *Teologia e Sociedade: relações, dimensões e valores éticos*. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 15-28.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2000.

PAVIANI, Jayme, JUNIOR, Arno Dal Ri (Orgs). *Globalização e Humanismo Latino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

PAVIANI, Jayme. O Humanismo Latino no processo de globalização. In: PAVIANI, Jayme, DAL RI JUNIOR, Arno. *Globalização e Humanismo Latino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p. 25-38.

PERRENOUD, Philippe, THURLER, Monica Gather et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Tradução Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002 a.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe, THURLER, Monica Gather et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Tradução Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002 a, p. 11-33.

_____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002 b.

PILETTI, Claudino, PILETTI, Nelson. *História da educação de Confúcio a Paulo Freire*. São Paulo: Contexto, 2012.

PREISWERK, Matthias. *Creer y aprender: Antologia*. La Paz: ISEAT, 2004.

_____. La educación y las creencias. In: PREISWERK, Matthias. *Creer y aprender: Antologia*. La Paz: ISEAT, 2004, p. 45-51.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*, 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REBLIN, Iuri Andréas, SINNER, Rudolf von.(Orgs.) *Religião e Sociedade: Desafios Contemporâneos*. São Leopoldo/Sinodal/EST: 2012.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. A perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs.) et al. *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998, p.33-48.

RIBEIRO, Claudio de Oliveira. *Pluralismo e Libertação*. São Paulo: Paulinas, 2014.

RIO GRANDE DO SUL, *Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio - 2011-2014*, outubro/ novembro de 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação, *parecer de nº 310/2012*.

RIO GRANDE DO SUL. *Regimento referência das escolas de ensino médio politécnico da rede estadual*, 2012, 26 p.

SANCHEZ, Wagner Lopes, BAPTISTA, Paulo Agostinho N.(Orgs). *Teologia e sociedade: relações, dimensões e valores éticos*. São Paulo: Paulinas, 2011.

SANCHEZ, Wagner Lopes. *Pluralismo religioso*. As religiões no mundo atual. São Paulo: Paulinas, 2010.

_____. Teologia cristã e modernidade: confrontos e aproximações. In: BAPTISTA, Paulo Agostinho N, SANCHEZ, Wagner Lopes. *Teologia e Sociedade: relações, dimensões e valores éticos*. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 57-73.

SANCHIS, Pierre. Pluralismo, transformação, emergência do indivíduo e de suas escolhas. *Cadernos IHU em formação*. A grande transformação no campo religioso brasileiro, São Leopoldo, ano VIII, n.43, p.36-39, 2012.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) et al. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 46-59.

SCHOCK, Marlon Leandro, KLEIN, Remí. A religiosidade humana. In: WACHS. Manfredo Carlos, FUCHS, Luiz Henri, BRANDENBURG, Laude Erandi, KLEIN, Remí (Org.) *Práxis do Ensino Religioso na Escola*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2007, p.230-237.

SILVA, Clemildo Anacleto da (Org). *Desafios ético-educacionais à emancipação humana: os valores éticos e o exercício da prática cidadã*. Porto alegre: IPA: EDIPUCRS, 2014.

_____, MUÑOZ, Manuel Alfonso Diaz. *Diversidade na educação, respeito e inclusão: valores éticos e comportamentos pró-sociais*. Porto Alegre: EDIPUCRS: IPA, 2012.

_____. A contribuição dos valores éticos para promoção da diversidade, cidadania e o respeito. IN: SILVA, Clemildo Anacleto da; MUÑOZ, Manuel Afonso Diaz. *Diversidade na Educação, respeito e inclusão: valores éticos e comportamentos pró-sociais*. Porto Alegre: EDIPUCRS: IPA, 2012, p. 13-68.

_____. Os valores éticos na escola e sua importância para os educadores. IN: SILVA, Clemildo Anacleto da (Org). *Desafios ético-educacionais à emancipação humana: os valores éticos e o exercício da prática cidadã*. Porto alegre: EDIPURS: IPA, 2014, p. 79-113.

_____, NONATO, Eunice Maria Nazarethe. Educação, intolerância religiosa e direitos humanos. In: KRONBAUER, Selenir; STRÖHER, Marga. *Educar para convivência na diversidade: desafio à formação de professores*. São Paulo: Paulinas, 2009, p.23-46.

STRECK, Danilo R. *Correntes pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: Celadec, 2005.

TAILLE, Yves de La, MENIN, Maria Suzana De Stefano. In: TAILLE, Yves de La, MENIN, Maria Suzana De Stefano e colaboradores. *Crise de valores ou valores em crise?* Porto alegre: Artmed, 2009.

TEIXEIRA, Faustino Luiz Couto. O diálogo como linguagem evangelizadora. *Pastoral popular*, v. 107, 1992. p. 4-12.

_____. Catolicismo no Brasil em declínio: os dados do Censo de 2010. In: Cadernos IHU em formação. *A grande transformação no campo religioso brasileiro*. São Leopoldo, ano VIII, n.43, p. 12-13, 2012.

_____. O campo religioso brasileiro na ciranda dos dados. Cadernos IHU em formação. *A grande transformação no campo religioso brasileiro*, São Leopoldo, ano VIII, n.43, p. 45-49, 2012.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. Gestão e Qualidade do Ensino. In: COLOMBO, Sônia Simões, CARDIM, Paulo A. Gomes e colaboradores. *Nos bastidores da educação brasileira: a gestão vista por dentro*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p.104-115.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro, RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs) et al. *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

_____. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs) et al. *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998, p. 9-32.

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola – Função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto, AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 129-145.

VIGIL, José Maria. *Teologia do pluralismo religioso para uma releitura pluralista do cristianismo*. Tradução Maria Paula Rodrigues. São Paulo: Paulus, 2006.

VELASCO, Juan Martín apud VIGIL, José Maria. *Teologia do pluralismo religioso para uma releitura pluralista do cristianismo*. Tradução Maria Paula Rodrigues. São Paulo: Paulus, 2006.

ZEICHNER, 1993 apud FREITAS, Ana Lúcia Souza de. O registro como instrumento da prática profissional do “professor reflexivo”. *Educação*. Porto alegre, ano XXIII, nº40, p. 205, abril/2000, p. 203-222.