

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

CLÁUDIA MARIA DA SILVA SANTOS

O ENSINO RELIGIOSO E A GESTÃO ESCOLAR
NA FORMAÇÃO ÉTICA DO EDUCANDO

São Leopoldo

2014

CLÁUDIA MARIA DA SILVA SANTOS

O ENSINO RELIGIOSO E A GESTÃO ESCOLAR
NA FORMAÇÃO ÉTICA DO EDUCANDO

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Linha de pesquisa: Ética e Gestão

Orientador: Valério Guilherme Schaper

São Leopoldo

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237e Santos, Claudia Maria da Silva
O ensino religioso e a gestão escolar na formação ética do educando/ Cláudia Maria da Silva Santos ; orientador Valério Guilherme Schaper. – São Leopoldo : EST/PPG, 2014.
93 p. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2014.

1. Escolas – Organização e administração. 2. Ensino religioso. 3. Democratização da educação. 4. Professores – Formação. 5. Ética. I. Schaper, Valério Guilherme. II. Título.

CLÁUDIA MARIA DA SILVA SANTOS

O ENSINO RELIGIOSO E A GESTÃO ESCOLAR
NA FORMAÇÃO ÉTICA DO EDUCANDO

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Linha de pesquisa: Ética e Gestão

Data:

Prof. Dr. Valério Guilherme Schaper – Doutor em Teologia – EST

Profa. Dra. Laude Erandi Brandenburg – Doutora em Teologia – EST

RESUMO

Na Educação Brasileira, existem pesquisas que apresentam diferentes abordagens a respeito da formação de professores de Ensino Religioso, mas há carência de estudos sobre a formação de professores de Ensino Religioso com objetivo de desenvolver sua prática a partir da gestão escolar para a formação ética do aluno. Partindo desta premissa, esta pesquisa propôs-se, como objeto de estudo: O Ensino Religioso e a Gestão Escolar na formação ética do educando. Estas condições impõem questões sobre gestão, formação e perfil do professor de Ensino Religioso. O percurso histórico desse ensino como herança de uma compreensão a cerca da identidade da disciplina em relação a gestão escolar; a revisão de seus métodos a partir de pressupostos que estão na base dos diferentes modelos teóricos do Ensino Religioso Escolar e apontar algumas reflexões que contribuam para um modelo peculiar a cada universo escolar. O Ensino Religioso necessita estar inserido no Projeto Político Pedagógico a fim de garantir seus fundamentos epistemológicos e pedagógicos para que tenha uma identidade clara e, assim, seja compreendido como área de conhecimento junto à comunidade escolar, com base na formação do aluno para compreender melhor a si mesmo, através dos princípios éticos para ir objetivamente à procura do eixo e poder encontrar-se na sociedade, pois é a partir da ética como conduta moral é que cada indivíduo vai caracterizando sua personalidade escolhendo e definindo as ocupações as quais vai se dedicar, e com isso descobrindo a si mesmo. Esta pesquisa procurou responder à seguinte questão: Qual a importância da Gestão Escolar numa perspectiva democrática? Qual a relação da Gestão Escolar com o Ensino Religioso na formação ética do educando? O eixo principal foi identificar e analisar a Gestão Escolar a partir de sua epistemologia: contextualizar o Ensino Religioso na história da educação brasileira; conhecer a formação de professores; compreender a ética numa visão epistemológica e como está pode ser construída a partir do Ensino Religioso, apoiado pela gestão escolar. O respaldo teórico fundamentou-se em autores que tratam da metodologia, da história e das políticas educacionais e formação de professores, de maneira geral, além de autores que tratam sobre ética. Trata-se de uma pesquisa qualitativa; com estudo exploratório. Atualmente, o Ensino Religioso registra uma nova leitura quanto à sua concepção epistemológica. Para que o Ensino Religioso, hoje, atenda a seus propósitos, são necessárias políticas públicas de formação de professores. Além disso, a pesquisa buscou relacionar o Ensino Religioso com a gestão escolar a partir da formação do professor, tendo como meta a formação ética do aluno. O estudo poderá dar sua contribuição social na organização dessas políticas ao apontar caminhos para acesso a uma formação continuada de professores de Ensino Religioso aliado a Gestão Escolar Democrática.

Palavras-chave: Educação. Formação. Ensino Religioso. Gestão Escolar. Ética.

ABSTRACT

Within Brazilian Education there is research which presents different approaches regarding the training of Religious Education teachers, but there is a lack of studies about the training of Religious Education teachers with the goal of developing their practice based on school management aimed at the ethical education of the student. Starting from this premise, this research project proposes as its object of study: Religious Education and School Management in the ethical education of the student. These conditions impose issues about management, education and the profile of the Religious Education teacher. The historical trajectory of this teaching as an inheritance of an understanding about the identity of the discipline with regard to school management; the review of its methods based on the presuppositions which are at the foundation of the different theoretical models of School Religious Education and the pointing out of some reflections which can contribute to a specific model for each school universe. Religious Education needs to be inserted in the Political Pedagogical Project so as to guarantee its epistemological and pedagogical foundations so that it may have a clear identity and thus, be understood as an area of knowledge within the school community, based on the education of the student to better comprehend him/her self through the ethical principles so as to go objectively seeking the axis and be able to find him/herself in society, since it is based on ethics as moral conduct that each individual characterizes his/her personality choosing and defining the occupations to which they will dedicate themselves and thus discover themselves. This research paper sought to answer the following question: What is the importance of School Management from a democratic perspective? What is the relation of School Management with Religious Education in the ethical education of the student? The main axis was to identify and analyze School Management based on its epistemology: contextualize Religious Education in the history of Brazilian Education; get to know the education of the teachers; understand ethics from an epistemological point of view and how this can be constructed based on Religious Education supported by school management. The theoretical support is founded on authors who deal with educational methodology, history and educational policies and the education of teachers in a general way, besides authors who deal with ethics. It is a qualitative research with explorative study. Currently Religious Education registers a new reading as to its epistemological conception. So that Religious Education today may meet its goals, public policies of teacher training are needed. Besides this, the research seeks to relate Religious Education with school management based on the teacher's training/education, having as its goal the ethical education of the student. The study can give its social contribution in the organization of these policies pointing out paths to access continuing education of Religious Education teachers allied to Democratic School Management.

Keywords: Education. Training. Religious Education. School Management. Ethics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 GESTÃO DEMOCRÁTICA	15
1.1 Epistemologia da Gestão	15
1.2 Fundamentos filosóficos da gestão.....	23
1.3 A gestão democrática no contexto escolar.....	27
1.4 Considerações finais.....	37
2 FORMAÇÃO DOCENTE NUMA PERSPECTIVA REFLEXIVA.....	39
2.1 A escola como universo de conhecimento.....	39
2.2 Formação docente numa perspectiva reflexiva.....	42
2.3 Formação docente em Ensino Religioso.....	51
2.3.1 Marco histórico.....	52
2.3.2 Ensino Religioso a partir de 1988	60
2.4 Dificuldades e desafios	65
2.5 Considerações finais.....	67
3. O ENSINO RELIGIOSO E A FORMAÇÃO ÉTICA	69
3.1 Ética – concepções e formação	69
3.2 O Ensino Religioso na formação ética	76
3.3 Gestão Escolar e Ensino Religioso – uma análise pedagógica	82
3.4 Considerações finais.....	85
CONCLUSÃO	87
REFERENCIAS.....	89

INTRODUÇÃO

Entende-se a educação como um processo contínuo e permanente. Ao mesmo tempo, que se educam os alunos, os docentes são educados continuamente. Com isso, deve haver um compromisso da escola com a formação continuada e a aprendizagem constante. Quanto ao ensino, os educadores devem compreender que o educando deve ser visto na sua dimensão física, intelectual, sociocultural, psicológica, afetiva e religiosa, na sua totalidade. O religioso relaciona-se com a dimensão existencial.

A questão religiosa, tão presente no contexto das discussões na sociedade pós-moderna em que as indagações do ser humano, muitas vezes, se perdem no emaranhado da vida. A tecnologia e as relações humanas pautadas pelo tecnológico parece ter afastado o ser humano dos seus vínculos afetivos. Isto afetou diretamente o professor, na sua existência como docente e como pessoa.

Na tentativa de um resgate do aspecto existencial no que diz respeito à religiosidade, o profissional de Ensino Religioso sente a necessidade de contar com o apoio da gestão escolar para desenvolver uma práxis reflexiva, em que a formação ética do educando seja construída num processo inter e transdisciplinar. Como a gestão democrática e participativa tem como objetivo principal envolver todos os segmentos interessados na construção de uma proposta coletiva com projetos de reestruturação da escola, exige-se um trabalho coletivo como uma equipe totalmente inteirada com os assuntos propostos pela instituição; com o objetivo de resultados consistentes e, conseqüentemente, eficazes. Cabe ainda ressaltar a necessidade de compreensão dessas características peculiares da gestão escolar. E aí desta maneira, pode-se contribuir com o ensino e aprendizagem da religião como formador do caráter ético do educando.

Como a formação é imprescindível para que o homem seja livre, a educação é necessária para a promoção da autonomia. No entanto, tal autonomia requer uma conduta. Esta por sua vez deve ser baseada numa ética.

Nos dias de hoje há a necessidade que o educando seja autônomo por meio da valorização da educação centrada em valores éticos, primeiramente. Há ainda, a necessidade de um conjunto de saberes capazes de formar esse educando na perspectiva de uma ética integradora e humanizadora. Estes saberes são

evidenciados por meio dos ensinamentos religiosos. Em segundo lugar, há a necessidade de se conhecer a formação do profissional de Ensino Religioso como educador ético. Terceiro há a necessidade da valorização desse ensino por meio da gestão escolar, visto que esta procura desenvolver uma educação democrática; uma educação em que os sujeitos possam fazerem-se com autonomia e reconhecer a dos demais como legítima.

Dentre os objetivos do Ensino Religioso ressalta-se que este deve proporcionar oportunidade para que o educando descubra o sentido mais profundo da existência humana. Com isso, terá condições de perceber a transcendência da sua existência e de como isso confere nova dimensão ao seu ser. Assim pode refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressando sua consciência como resposta pessoal e comunitária como ser humano ético. Porém, emergem nesse contexto dificuldades e desafios, pois a docência também está inserida no contexto da gestão escolar. Logo a questão investigativa desse estudo é: qual a importância da gestão democrática no Ensino Religioso para a formação ética do educando?

Para tanto, parte-se das hipóteses que as funções do profissional numa gestão democrática devem contemplar não somente questões burocráticas, mas também as questões de ensino e aprendizagem. As competências do profissional de Ensino Religioso devem nortear o aprendizado, mas também estimular o interesse e o envolvimento da comunidade escolar na construção de uma gestão democrática. A formação ética é um direito do cidadão e dever do estado. A gestão escolar e o professor de Ensino Religioso devem conduzir o aluno a uma formação ética como princípio de valor humano. Assim sendo, o presente estudo visa confirmar ou refutar as referidas hipóteses no sentido de contribuir ainda mais na construção da formação do educando e do profissional de Ensino Religioso.

O quadro atual da política brasileira, principalmente na educação, apresenta intensas transformações. Portanto busca-se uma gestão mais democrática, para que ocorra um interesse e envolvimento de seus partícipes, frente aos acontecimentos relacionados ao trabalho pedagógico como a tomada de decisões. Nesse sentido, o Ensino Religioso enquanto disciplina da grade curricular contribui significativamente para a formação ética do educando.

Assim, esse estudo se faz importante, pois possibilita compreender as contradições que se expressam no exercício da prática da gestão democrática e no ensino e aprendizagem de religião na escola. O Ensino Religioso deve ser colocado no mesmo nível que as demais disciplinas, porém com ênfase no pressuposto de que cabe a ele a formação integral do ser humano – aqui entendido como todos os participantes da escola. Desta forma, surge a necessidade de buscar como se efetiva a gestão democrática e qual sua importância para o desenvolvimento do Ensino Religioso em busca da formação ética do educando.

Considera-se que esse processo é de grande relevância para o início de uma transformação. Portanto, é necessário que ele ocorra por etapas e que proporcione um ambiente de trabalho favorável a essas inovações. Diante desse princípio, a atual forma de gestão deve extinguir o modelo tradicional, onde a concentração da autoridade fica a cargo do gestor.

Neste contexto, o estudo se justifica pela busca da compreensão que a formação ética do educando é um conjunto de valores construídos a partir da relação deste com o mundo. A gestão democrática implica um repensar a estrutura de poder, tendo em vista a socialização de valores numa reciprocidade e na superação da autonomia para anular a dependência é que se entende que a gestão pode contribuir significativamente como suporte no desenvolvimento da aprendizagem do Ensino Religioso para formar educandos éticos.

O presente estudo tem por objetivo compreender o Ensino Religioso na perspectiva da gestão escolar como suporte para a formação ética, no sentido de identificar o papel da gestão no processo de planejar coletivamente a formação ética do educando. E ainda, definir as competências docentes a serem desenvolvidas pelos profissionais de Ensino Religioso para a formação ética. Considera-se também especificar os elementos que integram a gestão escolar e o Ensino Religioso no processo da formação ética.

A pesquisa adotou os seguintes procedimentos e caminhos metodológicos: levantamento do referencial teórico; leitura geral e específica e a redação final através do método exploratório. Do ponto de vista da abordagem do problema considera-se esta como uma pesquisa bibliográfica.

De acordo com o exposto, a presente pesquisa está apresentada em três capítulos: o primeiro, gestão democrática, trata da epistemologia da gestão democrática e sua função no contexto escolar. O segundo, formação docente numa perspectiva reflexiva, apresenta a formação profissional do docente de Ensino Religioso numa perspectiva reflexiva, bem como o marco histórico desse ensino com suas dificuldades e desafios. E o terceiro, o Ensino Religioso e a formação ética, estabelece a relação entre gestão escolar e Ensino Religioso na formação ética do educando. Os capítulos apresentam ainda uma conclusão acerca do fato investigado. Ao final apresentam-se as considerações finais de formar a refutar ou confirmar as hipóteses anteriormente apresentadas.

1 GESTÃO DEMOCRÁTICA

1.1 Epistemologia da Gestão

O processo de formação da cidadania passa necessariamente pelo universo da escola. Este universo está em constante mudança devido à diversidade histórica cultural de seus participantes. Além disso, deve-se levar em conta a finalidade básica da escola, a saber, promover um ensino de qualidade para que seu resultado seja a tão almejada cidadania. É nesse universo heterogêneo que emergem os conflitos, as pacificações, as contradições. Os participantes da escola também vivem seus próprios conflitos, pacificações e contradições. Assim, percebe-se que o clima organizacional da escola se apresenta numa dicotomia: gestão escolar e ensino.

É no universo da escola que gestão e ensino almejam a criação desse homem cidadão. Para tanto, é relevante ressaltar que o elemento primordial da cidadania é a ética. Esta, por sua vez, como é alicerçada no bem comum, se configura por meio da credibilidade, da crença, da fé, da religião. Eis a relevância do Ensino Religioso.

De acordo com A. Souza, no campo da gestão escolar, muitos são os trabalhos que estudam, descrevem, analisam ou têm em perspectiva formas de se conduzir a política escolar voltada mais à divisão desse poder.¹ Para a compreensão desse paradigma, no entanto, é necessário considerar a gestão escolar a partir da administração escolar. Entender como se evidenciam os elementos “participação” e “organização”; além de compreender seus princípios filosóficos e pedagógicos e relacioná-los ao Ensino Religioso.

Para este estudo epistemológico, convém tomar como ponto de partida Horta que afirmar que, historicamente, gestão enquanto teoria administrativa do século XX desenvolveu-se através de três escolas: a clássica, a psicossocial e a contemporânea. Neste contexto, o autor faz destaque à teoria clássica, apontando para elementos importantes. José Horta destaca que “Frederick W. Taylor, criador

¹ SOUZA, A. R. Perfil da Gestão Escolar no Brasil. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2007. p. 23.

da administração científica, mostra claramente as intenções do capital quando se preocupa com o controle e a racionalização do trabalho”.²

Ainda na perspectiva da administração, Sander afirma que é uma prática milenar de organização social, embora seu estudo sistemático seja um fenômeno recente, imposto pela explosão organizacional resultante da consolidação da Revolução Industrial da era moderna. Há uma preocupação com a busca do conhecimento na administração pública e de negócios e na gestão da educação. Para Sander isto vem sendo uma constante das instituições sociais e educacionais em todo mundo. O Brasil não é exceção à regra, como o demonstram as pesquisas sobre a história do conhecimento na administração do Estado e na gestão da educação brasileira.³

Convém retomar as palavras de Horta quando esta assevera que “trabalho”, quando controlado, é essencial ao desenvolvimento de uma gerência. Portanto, há a necessidade de um trabalhador responsável pelo planejamento e controle das atividades. Horta afirma:

A teoria da administração, segundo Henri Fayol, aponta os princípios da racionalização do trabalho, divisão do trabalho, autoridade, disciplina, unidade de comando, unidade de direção, subordinação de interesses individuais aos interesses gerais, remuneração, centralização, hierarquia, ordem, equidade, estabilidade no quadro de pessoal, iniciativa, espírito de solidariedade e lealdade que constituem um dos modelos da estrutura capitalista.⁴

Maria de Fátima Costa Félix afirma que a teoria de Fayol preconiza a integração entre o saber técnico e a forma de organização do processo produtivo, o que permite a combinação dentro da empresa capitalista e promove a desvalorização do trabalhador. Motivo pelo qual surge dentro da administração clássica a chamada administração burocrática, isto é, a concentração dos meios materiais nas mãos dos chefes, teoria defendida por Max Weber. Assim sendo, na visão de Horta, no contexto da burocracia, a organização do trabalho e do capital

² HORTA, José Silvério Baia. Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro e Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. *A Constituinte de 1934: Comentários*. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 139-152, à p. 133.

³ SANDER, Benno. *Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília: Liber Livro, 2007. p. 33.

⁴ HORTA, 2007, p. 37.

reforça a separação entre planejamento e execução, trabalho manual e intelectual, o que intensifica a dominação do capital sobre o trabalho.⁵

Para Horta o administrador é o agente integrador. Aquele que obtém melhores resultados na produção institucional, através da eficiência.

No sistema educacional, a eficácia da administração preocupa-se com a concepção dos objetivos intrinsecamente vinculados aos aspectos pedagógicos propriamente ditos e a capacidade administrativa será medida pelo alcance dos objetivos educacionais propostos. Desse modo, a eficácia, por ser um critério intrínseco ao sistema educacional, sobrepõe-se ao critério da eficiência que lhe é extrínseco.⁶

Na visão de Taylor o que se deveria saber era escolher soluções apresentadas pela criatividade operária, apegados à sua tradição. Esta deveria ser estudada, classificada e sistematizada por cientistas do trabalho, separadas as fases de planejamento, concepção e direção. Na administração científica, de acordo com Taylor, a iniciativa do trabalhador é obtida com absoluta uniformidade e grau muito maior do que é possível. Taylor apresenta duas características no seu sistema bem relevantes: a primeira é o aparecimento da função hoje conhecida como analista de tempos e movimentos, que é a avaliação da produtividade materializada pelo cronômetro. A segunda é a individualização dos salários, forma explícita de introduzir a competição entre os trabalhadores, uma vez que mensura a produção de cada funcionário.⁷

Tais características só puderam serem observadas dadas os princípios básicos da administração elencados a seguir por Moreira:

1º princípio - Reduzir o saber complexo do operário a seus elementos simples, estudar o tempo de cada tarefa para chegar ao tempo necessário de cada operação introduzindo cronômetro nas oficinas. Desta forma, desenvolveria junto com o trabalhador a melhor maneira de executar cada operação. Este primeiro princípio se resumiu em separar as especialidades do trabalhador no processo de trabalho. **2º princípio** - Selecionar cientificamente e em seguida treinar, ensinar e aperfeiçoar o trabalhador. Este princípio ficou conhecido como a separação do trabalho entre a concepção e a execução. Segundo Taylor, o trabalhador entraria somente com sua formação de trabalho. **3º princípio** - Explicar a ciência do trabalho e controlar até os mínimos detalhes de sua execução, visando estabelecer uma relação íntima e cordial entre os operários e a hierarquia da fábrica. **4º**

⁵ HORTA, 2007, p. 38.

⁶ HORA, 2007, p. 39.

⁷ TAYLOR, Frederick W. *Princípios de Administração Científica*. São Paulo: Atlas, Tradução de Arlindo Vieira Ramos. São Paulo: Atlas, 2009. p. 21.

princípio - Manter a divisão do trabalho e das responsabilidades entre a direção e o operário, centralizando o poder nas mãos da direção e excluindo os produtores. Dessa forma, Taylor acreditava assegurar, com a nova direção do trabalho, a supressão das lutas operárias.⁸

Assim sendo, o taylorismo enquanto técnica de produção esboça um conjunto de gestos e comportamentos que visam o processo produtivo, configurando-se também como uma forma de olhar o mundo completamente compartimentado e controlado. Esse foi um efeito que fugiu aos limites das fábricas e alcançou as mais diferentes esferas sociais, inclusive aquelas mais recolhidas e íntimas como o lar, e outros grupos sociais; logo a escola não ficou ilesa. Os estudos recentes sobre administração escolar, segundo Moreira, descrevem a necessidade da sustentação da organização escolar: dividir o trabalho, racionalizar o processo e desqualificar o trabalhador. Tais elementos transpostos para a realidade escolar é o responsável pelas mazelas do ensino e de sua gestão.⁹

A situação descrita pela autora é, na verdade, uma consequência do sistema Taylorista, visto que este tem uma relação com os pressupostos da administração escolar. A partir das ideias de Taylor, do taylorismo, aponta-se para alguns aspectos importantes que incidiram equivocadamente no processo de gestão escolar:

- ✓ A escola precisou lançar mão dos saberes que vinculam entre as pessoas para poder instituir quais seriam seus objetos e uma metodologia mais eficaz.
- ✓ De certa forma, a concepção e o planejamento dos procedimentos escolares ficaram nas mãos de uma administração que define o que os demais devem fazer. Aos administradores cabe elaborar currículos, horários, livros didáticos etc; aos demais cabe executar.
- ✓ Mesmo diante dessa divisão de concepção e execução do trabalho, é necessário criar o efeito de que os envolvidos estão participando de todas as etapas do trabalho. Na escola, o trabalho sempre foi bem dividido, esclarecendo a seus executores o que deve ensinar, como se deve ensinar e quanto tempo lhe é concedido para tal.¹⁰

Essa aproximação dos princípios da administração científica com a atividade de administração escolar e suas transformações, segundo Libâneo leva a

⁸ MOREIRA, Verônica Martins. Gestão educacional e prática docente na realidade escolar. *Enciclopédia Biosfera*, Goiânia, v.8, n.15, p. 2346-1374, 2012. p. 2349.

⁹ MOREIRA, 2012, p. 2350.

¹⁰ MOREIRA, 2012, p. 2352.

substituição da divisão taylorista de tarefas por atividades integradas, realizadas em equipes ou individualmente, que exigem visão do conjunto, autonomia, iniciativa, capacidade de resolver problemas e flexibilidade. Daí o autor afirmar que é um desafio que compete à gestão. As mudanças afetam não apenas a sociedade de um modo geral, mas a vida cotidiana. Com isso, a necessidade de uma compreensão acerca da gestão escolar.¹¹

Lima afirma que gestão escolar é uma perspectiva que focaliza intervenções democraticamente referenciadas, exercidas por atores educativos e consubstanciadas em ações de (auto) governo. Ações que não apenas se revelam enquanto decisões políticas e administrativas, tomadas a partir de contextos organizacionais e de estruturas de poder de decisão, mas que também interferem na construção e recriação dessas estruturas e de formas mais democráticas de exercer os poderes educativos no sistema escolar, na escola, na sala de aula, etc.¹²

Para Lima este é um fenômeno político, que está articulado diretamente com ações que se sustentam em métodos democráticos. Não se trata apenas de ações democráticas ou de processos participativos de tomada de decisões. Trata-se, antes de tudo, de ações voltadas à educação política, na medida em que são ações que criam e recriam alternativas mais democráticas no cotidiano escolar no que se refere, em especial, às relações de poder ali presentes.¹³

Daí Ferreira conceber gestão partindo de dois elementos básicos que estão contidos na sua eficiência e eficácia: participação e gestão escolar. Para Ferreira gestão escolar é uma gestão participativa. Assim é uma referência a relação entre desiguais onde se encontra uma escola sabidamente desaparelhada para enfrentar os crescentes desafios que se apresentam, de um lado, e uma comunidade não muito preparada para a prática da gestão participativa da escola, por outro.¹⁴

É nesse contexto que Vieira afirma que a organização escolar é inseparável do modo de produção capitalista. É, antes de tudo, um instrumento para a

¹¹ LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 7. Ed: Cortez. São Paulo, 2003. p. 32.

¹² LIMA. *Organização Escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 22.

¹³ LIMA, 2000, p. 23.

¹⁴ FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*, 6. ed., São Paulo: Cortez, 2008. p. 45.

reprodução das relações de trabalho e dominação existentes entre as classes sociais. Neste sentido que Vieira concebe a gestão escolar, como uma interdependência entre a esfera econômica e a educacional.¹⁵

Segundo o Ministério da Educação a gestão implica o ordenamento normativo e jurídico e a vinculação de instituições sociais por meio de diretrizes comuns. A gestão da escola pública é uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos. Isto com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos, num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar. Implica assim aprendizado e vivência do exercício de participação e de tomadas de decisão. Trata-se de “um processo a ser construído coletivamente, que considera a especificidade e a possibilidade histórica e cultural de cada sistema de ensino: municipal, distrital, estadual ou federal de cada escola”.¹⁶

Retomando as palavras de Ferreira a respeito de participação, entende-se que o mundo passa por mudanças culturais. O comportamento individual, a estrutura familiar, a sexualidade e as instituições foram fortemente questionadas a partir de 1968. O resultado foi a introdução da ideia de participação como alternativa administrativa e estratégica. Habermas, citado pela autora, diz que “participar significa que todos podem contribuir, com igualdade de oportunidades, nos processos de formação discursiva da vontade”.¹⁷

Convém lembrar que participação é uma questão de propriedade, segundo a autora, e deve ser vista com pragmatismo. Isto é, como algo que se pode praticar a partir do que se fala. É flexível e muda no transcorrer do tempo, exigindo transparência, autonomia e responsabilidade. A participação se funda no diálogo, pois necessita de reconversão burocrática e autoritária de seus melhores esforços. Esse diálogo, na verdade, é uma mudança de comportamento. Uma relação do

¹⁵ VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Mytes (Orgs.). *Gestão Educacional e Tecnologia*, São Paulo: Avercamp, 2003. p. 23.

¹⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Gestão da educação escolar. Brasília: UnB/ CEAD, 2004. p. 23.

¹⁷ HABERMAS apud FERREIRA, 2008, p. 62.

cidadão com o mundo. Toma-se o termo “cidadão” aqui como todos os participantes da escola. Essa mudança de comportamento é que vai tornar possível uma conduta ética.¹⁸

Em relação ao comportamento administrativo, Vieira afirma que suas bases encontram-se definidas em pressupostos diferentes daqueles em que se alicerçava a Administração Clássica e a formações dos administradores escolares. A transformação que se busca na visão do autor requer a preparação de profissionais dinâmicos, professores e administradores escolares capazes de promover e conduzir as mudanças necessárias. Mudanças essas que fazem com que a escola tenha efetivamente seu papel social para a solução de suas questões. Segundo Vieira, no seu âmbito mais amplo, são questões que buscam apreender a função social dos diversos processos educativos na produção e reprodução das relações sociais. Essa mudança de comportamento, em um plano mais específico, na perspectiva do autor, objetiva tratar as relações entre a estrutura econômico-social, o processo de produção, as mudanças tecnológicas, o processo e a divisão do trabalho; além da produção e a reprodução da força de trabalho e os processos educativos ou de formação humana.¹⁹

Libâneo destaca a importância de mostrar que o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola é a participação. E que a autonomia é um dos princípios mais importantes nessa construção.

[...] o conceito de participação se fundamenta no de autonomia que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como autonomia se opõe às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação.²⁰

De acordo com o exposto pelos autores a respeito da participação, alguns pontos são coincidentes: no que diz respeito ao paradigma da administração enquanto epistemologia. Fica claro que é necessária uma relação participativa, em virtude das atuais mudanças culturais. O que significa dizer também uma mudança de comportamento. Nesse processo de mudança cultural é relevante que os profissionais sejam dinâmicos para a construção dessa transformação social. Outro

¹⁸ FERREIRA, 2008, p. 62.

¹⁹ VIEIRA, 2003, p. 67.

²⁰ LIBÂNEO, 2004, p. 80.

aspecto coincidente é que a participação descrita pelos autores está voltada para a teoria da administração, isto é, para os pressupostos de Taylor, mesmo que estes estejam a serviço da educação. Acredita-se que o sentido geral da administração é saber usar os recursos com racionalidade para atingir os fins, conforme se planejou.

De acordo com Paulo Freire, a instituição que permite que seus colaboradores além de participarem na construção do processo político e cultural da escola o façam com autonomia e liberdade. Com isto se estará contribuindo para que a gestão compartilhada se concretize. A partir do momento que muda as relações no interior da escola e as relações com a comunidade, inicia-se a construção da educação que realmente está comprometida com os anseios da comunidade.²¹

Heloísa Luck, por sua vez, salienta que a promoção da participação deve ser orientada e se justifica na medida em que esteja voltada para a realização de objetivos educacionais claros e determinados; relacionados à transformação da própria prática pedagógica da escola e de sua estrutura social. Daí é necessário se pensar a escola como uma organização concebida a partir do paradigma da administração.²²

Vieira afirma que é necessário que se conceba, desta forma, a gestão escolar, tendo seu universo, a escola, mas como uma organização a serviço de uma determinada demanda.

A estrutura cognitiva de uma pessoa e, por consequência, sua forma de enxergar a realidade é única devido a sua história de vida individual, marcada por interações específicas do seu sistema nervoso com o ambiente externo, ocasionando um padrão único de ligações nervosas, percepções e consciência. Assim, à medida que vai continuamente interagindo com o ambiente, o sistema nervoso do indivíduo sofre um conjunto de mudanças estruturais e acaba por estabelecer o seu próprio caminho de formação e configuração de estruturas mentais. Em qualquer ponto desse caminho, a sua estrutura sempre poderá ser definida como um registro das mudanças estruturais anteriores, ou seja, os seres vivos têm uma história e sua

²¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo. 23ª edição. Ed: Paz e Terra, 2002.

²² LUCK, Heloísa. *Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores*. Em aberto, Brasília, vol.17, 2000. p. 11-34.

estrutura viva é um registro das experiências anteriores. A forma de ver e interpretar o ambiente externo dependerá das estruturas existentes.²³

É necessário lembrar que as organizações não devem ser entendidas de forma estanque ou fragmentada, pois existem várias áreas de conhecimento que norteiam tal questão. As teorias organizacionais se avolumam na tentativa de explicar novos aspectos ou novas questões sobre a realidade da gestão escolar. Contudo, há uma série de questões que não tem respostas prontas. É preciso procurar criativamente as soluções.²⁴

As teorias organizacionais e administrativas, na visão de Lima, estão voltadas, de certa forma, em apresentar um panorama para a ação, num esforço de racionalização, de organização. O autor acredita que há uma valorização da dimensão crítica quando se toma a escola como uma organização.²⁵ Nesta perspectiva abre-se possibilidades de empreendimento, de invenção e inovação, além de permitir a criação de mecanismos de proteção contra as novas exigências.

Assim sendo, a gestão educacional e o conceito de administração participativa, sobretudo a sua aplicabilidade nas escolas, comporta-se como um paradigma de ampla discussão. A compreensão do espaço escolar como um ambiente transformador e direcionado a formação de um cidadão capacitado, chega à escola como uma solução para a sua problemática. O envolvimento da administração em termos de participação, democracia, autocontrole e autonomia, gestão educacional, pode gerar na realidade das instituições escolares novos modelos pedagógicos.

1.2 Fundamentos filosóficos da gestão

A concepção de gestão na perspectiva da teoria da administração deixa transparecer valores subjetivos e concretos oriundos de uma relação do homem com seu mundo. Neste sentido, o homem é visto como partícipe deste universo dinâmico da escola. Para tanto, a escola também é vista, de acordo com o exposto pelos

²³ MATURANA & VARELA apud VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Mytes (Orgs.). *Gestão Educacional e Tecnologia*. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 41.

²⁴ HATCH apud VIEIRA, 2003, p. 42.

²⁵ LIMA, Licínio. *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho, 1992. p. 41.

autores anteriormente, como uma organização, com valores que devem nortear as decisões do gestor com objetivo de gerenciar tal organização em um clima harmônico. Logo, para a compreensão da gestão em educação é preciso que se tenha conhecimento dos princípios filosóficos que a norteiam. As concepções de gestão da educação são norteadas por visões de mundo, refletidas por compreensões filosóficas. Refletem diferentes enfoques políticos e culturais historicamente situados no contexto das relações de interdependência de sujeitos na escola.

As grandes tradições filosóficas que dominaram os estudos e as práticas sociais, nelas incluindo as práticas educacionais, dos dois últimos séculos ficam raízes nas teorias positivistas e evolucionistas. Outras tradições estão embasadas nas teorias críticas e libertárias do marxismo, da fenomenologia, do existencialismo e do anarquismo. É nesse grande debate filosófico e sociológico que se insere o estudo sistemático da origem e da trajetória do conhecimento nos campos da administração e da gestão da educação.

Cotrim afirma que o positivismo é a teoria da valorização do método e na recusa das discussões metafísicas, como preconizava por Comte. Sua diretriz, segundo o autor, numa perspectiva filosófica, é o culto da ciência e a sacralização do método científico. O positivismo, portanto, se caracteriza por uma confiança nos benefícios da industrialização, assim como no progresso capitalista. Dessa maneira, o homem passa por três estágios de progresso: o teológico, o metafísico e o positivo. Com isso, vivência uma crise enquanto ser social. A superação da crise como a reorganização da sociedade não pode ocorrer com a limitação das ações sobre as instituições, é preciso uma reforma intelectual que atinja o modo de pensar, de representar a vida social.²⁶

O positivismo expressa o entusiasmo pelo progresso capitalista. Contudo, não o observa sem que este passe pelo método científico, embora seja evidenciado pelo desenvolvimento técnico-industrial. É uma concepção filosófica que acentua demasiadamente a técnica. Para Cotrim:

²⁶ COTRIM, Gilberto. *Fundamentos da Filosofia*. Histórias e grandes temas. 16. ed. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 55.

O objetivo do método positivo de investigação é pesquisa das leis que regem os fenômenos naturais. Assim, o positivismo diferencia-se do empirismo puro porque não reduz o conhecimento científico somente aos fatos observados. É na elaboração de leis gerais que reside o grande ideal das ciências.

Com bases nessas leis, o homem torna-se capaz de prever os fenômenos naturais, podendo agir sobre a realidade. Ver pra crer é o lema da ciência positiva. O conhecimento científico tornar-se, desse modo, um instrumento de transformação da realidade, de domínio do homem sobre a natureza. As transformações impulsionadas pelas ciências visam o progresso, este, porém, deve estar subordinado à ordem.²⁷

A respeito deste progresso, tomam-se as concepções de evolucionismo em Spencer, quando este, fundamentado principalmente na biologia, explicou esses problemas sociais e econômicos de acordo com os princípios biológicos. O evolucionismo de Spencer concebe a sociedade sob o modelo de funcionamento de um organismo individual. Para Spencer existe entre um organismo social e um organismo individual uma analogia perfeita. Isto é, uma relação íntima e permanente entre o biológico e o sociológico. Para Spencer progresso são as mudanças que tendem unicamente, diretamente ou não, a aumentar a felicidade dos homens. Contrapondo-se o pensamento de Comte que concebe a sociedade como um universo baseado em leis que regem os fenômenos naturais, estando a mesma subordinada a uma ordem. E esta ordem é o que possibilita o progresso, pois se centraliza no ver para prever. Spencer questiona afirmando que o verdadeiro progresso, no campo individual, não é a simples acumulação de conhecimentos, mas as mudanças que ocorrem no interior dos indivíduos. No campo social, progresso não é a simples acumulação de riqueza material para satisfazer as necessidades dos homens, mas as mudanças que ocorrem na estrutura do organismo social.²⁸

Nesse sentido, Martins assevera que o método fenomenológico busca a compreensão do fenômeno interrogando-o, não se contentando com explicações e generalizações. O pesquisador não parte de um problema específico, mas conduz sua pesquisa a partir de um questionamento, de uma indagação acerca de um fenômeno. O qual precisa ser situado, ou seja, estar sendo vivenciado pelo sujeito. Daí a compreensão fenomenológica ser simultaneamente a interpretação.

²⁷ COTRIM, 2006, p. 179.

²⁸ MARTINS, J. et al. A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa-algumas considerações. São Paulo, 1990. p. 66. Cadernos da Sociedade de Estudos e Pesquisa. Qualitativa, cad. 01.

Esta fase consiste em refletir sobre as partes da experiência que nos parecem possuir significados cognitivos, afetivos e conotativos e, sistematicamente, imaginar cada parte como estando presente ou ausente na experiência. Através da comparação no contexto e eliminações, o pesquisador está capacitado a reduzir a descrição daquelas partes que são essenciais para a existência da consciência da experiência.²⁹

Percebe-se pela visão dos autores que há uma preocupação em refletir sobre o homem a partir de sua consciência, tomando-a como compreensão do conhecimento. Assim sendo, percebe-se a preocupação da fenomenologia em ver o sujeito em sua existência. Essa existência humana é ponto de partida na perspectiva de Cotrim, que se aplica ao existencialismo: conjunto de tendências filosóficas bastante divergentes. O existencialismo, segundo o autor, se caracteriza por entender o homem como uma realidade imperfeita, aberta e inacabada; que a liberdade não é plena, mas condicionada às circunstâncias históricas da existência; que a vida humana não é um caminho seguro em direção ao progresso, ao êxito e ao crescimento. Ao contrário é marcada por situações de sofrimento, injustiças, luta pela sobrevivência, fracassos, velhice e morte.³⁰

De acordo com o exposto entende-se que o existencialismo concebe o homem como partícipe de seu universo numa relação que o leva desde seu estado de *homo sapiens sapiens* ao estado de *homo socius*. Partindo do princípio de que as características do existencialismo estabelecem uma relação entre o inacabado e o que possivelmente será construído. Contudo, quando se concebe este homem enquanto *homo socius* é necessário entender que o mesmo não tem a liberdade plena como elemento do Estado. É nesse cenário que o anarquismo vem contribuir para construção da concepção de gestão. O anarquismo na visão de Aranha é uma preferência por alternativas de organização voluntária em oposição ao Estado, considerado nocivo e desnecessário. Marx, citado pela autora, faz críticas ao Estado afirmando que a concepção negativa a respeito deste se distingue da tradição jusnaturalista, que via no Estado a condição da sociabilidade. Contudo, para os anarquistas, se a religião, o Estado e a propriedade contribuíram em determinado

²⁹ MARTINS, 1990, p. 60.

³⁰ COTRIM, 2006, p. 180.

momento histórico para o desenvolvimento humano, passaram depois a restringir sua emancipação.³¹

Para Aranha:

A tese anarquista da negação do Estado não se baseia em uma proposta individualista, porque o conceito de organização não coercitiva funda-se na cooperação e na aceitação da comunidade. Trata-se de um aparente paradoxo, esse da realização da ordem na anarquia, porque, para esses teóricos, a ordem na anarquia é natural: são as instituições autoritárias que deformam e atrofiam as tendências cooperativas humanas.³²

Por se inspirarem nas ideias de Marx, os anarquistas partilham das críticas ao capitalismo e à propriedade privada dos meios de produção. De acordo com o exposto percebe-se que as grandes correntes filosóficas contribuíram de maneira significativa para a construção do conceito de gestão escolar, visto que esta encerra em si mesmo uma busca por visão holística, tendo o homem como o centro, numa contínua transformação.

1.3 A gestão democrática no contexto escolar

O universo escolar é, sem dúvidas, campo da diversidade humana. E por ser diverso é humanamente impossível sua homogeneidade. Contudo, se não se pode ter um universo homogêneo, se pode, pelo menos, mantê-lo em equilíbrio. É no interior da escola que emergem os conflitos, as pacificações, as contradições. E é questionando a melhor maneira para construir esse homem cidadão que se constrói na escola. Eis porque é difícil se conceber a escola ideal.

A partir dos princípios filosóficos que norteiam a gestão Horta afirma que a administração escolar não tem autonomia em relação ao contexto econômico, político e social. Esta percepção entende que os diretores de escola devem participar do planejamento da educação, da organização das atividades técnico-pedagógicas, assim como não serem envolvidos na política educacional.³³

Gestão democrática, gestão compartilhada e gestão participativa são termos que, embora não se restrinjam ao campo educacional, fazem parte da luta de

³¹ ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1993. P. 320.

³² ARANHA, 1993, p. 327.

³³ HORTA, 2005, p. 143.

educadores e movimentos sociais organizados. Todos em defesa de um projeto de educação pública de qualidade social e democrática. Por isso Luck critica o processo de gestão escolar tradicional, pois ele se relaciona com a transposição do conceito do campo empresarial para o campo educacional, a fim de submeter a administração da educação à lógica de mercado.³⁴

Apesar das lutas em prol da democratização da educação pública e de qualidade fazerem parte das reivindicações de diversos segmentos da sociedade, elasse intensificaram a partir da década de 1980. Resultaram na aprovação do princípio de gestão democrática na educação na Constituição Federal, art. 206:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade;

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.³⁵

A gestão escolar possui como foco a observação da escola e dos problemas educacionais globalmente, através de uma visão estratégica e de conjunto, bem como pelas ações interligadas. Assim como numa rede, percebendo que os problemas funcionam de modo interdependente. A dimensão da gestão escolar, de acordo com Luck, é sua atuação. Portanto, é um meio e não um fim em si mesmo, pois seu objeto final é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo

³⁴ LUCK, 2000, p. 15.

³⁵ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 05 out. 1988. p. 194. Disponível em: <https://ensinolegal.s3.amazonaws.com/uploads/legislation/file/29/Constitui_o_da_Rep_blica_Federativa_do_Brasil.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2014.

que no cotidiano possam vivenciar e desenvolver as competências que a sociedade demanda.³⁶

A gestão democrática, de acordo com Bordignon, requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais, requer mudança de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que hoje é vivenciada. Ela precisa estar para além dos padrões vigentes, comumente desenvolvidos pelas organizações burocráticas.³⁷ Horta afirma ainda que a gestão democrática está intimamente ligada ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos, mas também da classe dos trabalhadores.³⁸

Esses interesses devem nortear a formação humana, sua dimensão do ser, mas também do dever ser; baseados nas transformações por que passa a sociedade como um todo. As profundas modificações que têm ocorrido no mundo do trabalho, segundo Ferreira, trazem novos desafios, pois o capitalismo vive um novo padrão em consequência da globalização. A relação entre Estado e sociedade, nesse ponto também sofre modificações.³⁹ Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação destaca que “a gestão deve estar inserida no processo de relação da instituição educacional com a sociedade, de tal forma a possibilitar aos seus agentes a utilização de mecanismos de construção e de conquista da qualidade social na educação”.⁴⁰

A democratização da gestão é defendida enquanto possibilidade de melhoria na qualidade pedagógica do processo educacional das escolas, na construção de um currículo pautado na realidade local, na maior integração entre os agentes envolvidos na escola – diretor, professores, estudantes, coordenadores, técnico-administrativos, vigias, auxiliares de serviços – no apoio efetivo da comunidade às escolas, como participante ativa e sujeito do processo de desenvolvimento do trabalho escolar. Porém, Horta alerta que é preciso, nesse contexto da

³⁶ LUCK, 2000, p. 17.

³⁷ BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 148.

³⁸ Horta, 2005, 146.

³⁹ FERREIRA, 2008, p. 11.

⁴⁰ BRASIL, Ministério da Educação. *Gestão Escolar*. Secretaria de Educação Básica. Universidade de Brasília, Centro de Educação à distância, 2006. p. 81.

democratização, explicitar os pressupostos básicos dessa nova prática administrativa e essa dimensão política educador-administrador. Partindo das concepções sobre administração participativa elenca como pressupostos:

- a) a extração do autoritarismo centralizador;
- b) a diminuição da divisão do trabalho que reforça as diferenças e os distanciamentos entre os segmentos sociais;
- c) a eliminação do binômio dirigentes e dirigidos;
- d) a participação efetiva dos diferentes segmentos sociais na tomada de decisões, conscientizando a todos de que são os autores da história que faz no dia-a-dia.⁴¹

Para Bobbio, a contribuição que a democracia pode dar à superação dessas condições sociais é a transparência do poder. Elemento este que estará presente em qualquer conceito que se tenha de democracia. Nesse contexto o autor elenca alguns pontos que devem ser levados em conta e que são relevantes:

A democracia é algo instrumental que estabelece um conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados;

A democracia é caracterizada por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos;

A democracia não é uma condição ideal ou uma formação social idealmente desejada. Ela se faz presente nas relações sociais/de poder atuais como conquista de um Estado pautado pelo direito.⁴²

Portanto, a dimensão educador-administrador precisa está voltada para um planejamento democrático; significa um processo político vinculado à decisão da maioria, tomada pela maioria, em benefício da maioria.⁴³

Para compreensão da gestão democrática é preciso compreender que seja na sociedade ou na escola, a democracia se efetiva em um conjunto de regras estabelecidas pela lógica da representação. Considerando ainda que não é possível todos discutirem e decidirem tudo o tempo todo. Assim, Touraine afirma que a democracia implica mais do que a constituição de procedimentos e instituições, com

⁴¹ HORTA, 2005, p. 50.

⁴² BOBBIO, N. *O futuro da democracia*. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 22.

⁴³ HORTA, 2007, p. 51.

vistas a tomar decisões acerca daquilo que é de interesse coletivo. Trata-se, mais do que métodos. São princípios e concepções que balizam os métodos:

A democracia nunca será reduzida a procedimentos, nem tampouco a instituições; mas é a força social e política que se esforça por transformar o Estado de direito em um sentido que corresponda aos interesses dos dominados, enquanto o formalismo jurídico e político a utiliza em um sentido oposto, oligárquico, impedindo a via do poder político às demandas sociais que coloquem em perigo o poder dos grupos dirigentes. O que, ainda hoje, opõe um pensamento autoritário a um pensamento democrático é que o primeiro insiste sobre a formalidade das regras jurídicas, enquanto o outro procura descobrir, atrás da formalidade do direito e da linguagem do poder, escolhas e conflitos sociais.⁴⁴

De acordo com exposto a gestão escolar representa um novo paradigma que chega a escola na tentativa de resolver a sua problemática. Segundo Martinez, os sistemas educativos dos países em desenvolvimento enfrentam atualmente não só o desafio de responder à demanda de acesso universal à educação – sem importar o tamanho, a condição econômica ou a situação geográfica das comunidades a que estendem seus serviços, mas também de oferecer uma educação que considere a diversidade cultural e, em alguns casos, as necessidades de desenvolvimento das comunidades.⁴⁵

Como novo paradigma, é importante ter em mente como pano de fundo o cenário que identifica o momento histórico que vivemos da “sociedade pós-industrial”, segundo alguns a “pós-modernidade”.⁴⁶ Destaca-se a necessidade de se fazer uma análise nesse estágio de mudança a partir da escola que temos, pois esta tem como característica sua base estrutural, centrada no modelo burocrático de concepção funcionalista. Isto é, uma escola com ênfase na produção, na acumulação de “conhecimentos”. Convém lembrar que essa burocracia é fundamentada no saber técnico e na especialização por garantir maior racionalidade e realizar maior controle. Nesse sentido:

A principal função da administração escolar é, tornando o sistema escolar cada vez mais uma estrutura burocrática, permitir ao Estado um controle

⁴⁴ TOURAINE, A. *O que é democracia?* Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 37

⁴⁵ MARTÍNEZ, J.H.G. Novas tecnologias e o desafio da educação. In: TEDESCO, Juan Carlos (Org.). *Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza?* São Paulo. Ed: Cortez, 2004. p. 54.

⁴⁶ HARGREAVES apud VIEIRA, 2003, p. 25.

maior sobre a educação, para adequá-la ao projeto de desenvolvimento econômico do país, descaracterizando-a como atividade humana específica, submetendo-a a uma avaliação cujo critério é a produtividade, no sentido que atribui a sociedade capitalista.⁴⁷

Tomando o processo de gestão escolar como uma garantia dos alunos a uma aprendizagem que o leve a uma relação de mundo, nesse contexto, afirma que o fundamento inicial da gestão escolar é a descentralização. Na visão de Luck só é possível promover a gestão da escola e do processo educacional tendo em vista que, sendo a escola uma organização social e o processo educacional que promove, altamente dinâmico, qualquer esforço centralizado e distante estaria fadado ao fracasso. Ao se tomar a descentralização como fundamento, e tomando-se gestão como processo educacional, se tem subjacente o desenvolvimento de uma ação participativa.⁴⁸

A questão da participação está permanentemente presente na discussão a respeito das formas de administrar.⁴⁹ A escola somente poderá cumprir a sua função educativa corretamente quando houver consciência, por parte dos dirigentes, de que não é possível gerir tudo sozinho, de dentro do escritório.⁵⁰

Segundo Ferreira, teóricos das mais diferentes áreas de pesquisa e tendências procuram compreender e classificar o fenômeno, com objetivo de estabelecer uma tipologia, com intuito de explicar a sociedade partindo desse fenômeno.⁵¹ Dentre os teóricos, destaca-se Horta ao descrever a busca da administração escolar por um grau de cientificidade, pois se vê a escola com uma empresa, uma organização. Para essa compreensão parte-se do princípio da teoria administrativa, afirmando que nesse contexto é necessário “a aplicação dessas teorias à atividade específica da educação, havendo, portanto, uma relação estreita entre administração escolar e administração de empresas”.⁵²

⁴⁷ FELIX apud HORTA, 2005, p. 146.

⁴⁸ LUCK, 2000, p. 33.

⁴⁹ FERREIRA, 2008, p. 60.

⁵⁰ VIEIRA, 2003, p. 88.

⁵¹ FERREIRA, 2008, p. 61.

⁵² HORTA, 2007, 41.

De acordo com a autora as tendências dos autores acerca da ação participativa têm como base os teóricos da administração de empresas e escolar, se baseando em dois pressupostos:

As organizações, mesmo com objetivos diferentes, são semelhantes e, portanto, suas estruturas são similares e, como tais, os princípios administrativos podem ser os mesmos, desde que sejam feitas as devidas adaptações para o alcance de suas metas – “generalidade”.

A organização escolar e o sistema escolar como um todo precisam adotar métodos e técnicas de administração que garantam a sua eficiência e atendam aos objetivos estabelecidos pela sociedade- “racionalidade”.⁵³

Por meio da modalidade da administração participativa ocorre a extinção do autoritarismo centralizado, a eliminação da diferença entre dirigentes e dirigidos. No contexto escolar, a participação conquistada transforma-se em uma participação formal, regulada, sobre a qual se pode ter controle mais tarde.⁵⁴

Libâneo mostra que o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola é a participação, e que a autonomia é um dos princípios mais importantes nessa construção. A participação para o autor é primordial na busca de resultados. Esta se fundamenta no conceito de autonomia que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios. Isto é, de conduzirem sua própria vida. É através da autonomia que opõe às formas autoritárias de tomada de decisão.⁵⁵ Na oportunidade, convém ressaltar Freire ao afirmar que a instituição deve permitir que seus colaboradores participem na construção do processo político e cultural da escola, e que o façam com autonomia e liberdade.⁵⁶

O Ministério da Educação através do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares adverte que para que haja a participação efetiva dos membros da comunidade escolar, é necessário que o gestor, em parceria com o conselho escolar, crie um ambiente propício que estimule trabalhos conjuntos; que considere igualmente todos os setores, coordenando os esforços de funcionários,

⁵³ HORA, 2007, p. 43.

⁵⁴ LIMA, 2001, p. 70.

⁵⁵ LIBÂNEO, 2003, p. 12.

⁵⁶ FREIRE, 2002, p. 21.

professores, pessoal técnico-pedagógico, alunos e pais envolvidos no processo educacional. O que se configura na descentralização de poder.⁵⁷

Aliado à descentralização, mencionada por Luck, surge o conceito de autonomia da escola como um dos conceitos mais mencionados nos programas de gestão como condição para realizar o princípio constitucional de democratização da gestão escolar.⁵⁸

Assim sendo, o Ministério da Educação, através do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Veiga pontua quatro tipos de autonomia que convém elencar:

Autonomia administrativa – consiste na possibilidade de elaborar e gerir seus planos, programas e projetos.

Autonomia jurídica – diz respeito à possibilidade de a escola elaborar suas normas e orientações escolares em consonância com as legislações educacionais, como, por exemplo, matrícula, transferência de alunos, admissão de professores, concessão de grau.

Autonomia financeira – refere-se à disponibilidade de recursos financeiros capazes de dar à instituição educativa condições de funcionamento efetivo.

Autonomia pedagógica – consiste na liberdade de propor modalidades de ensino e pesquisa. Está estreitamente ligada à identidade, à função social, à clientela, à organização curricular, à avaliação, bem como aos resultados e, portanto, à essência do projeto pedagógico da escola.⁵⁹

Assim sendo, percebe-se a importância de se compreender as dimensões da autonomia e da participação e quanto elas estão articuladas entre si. Essa ênfase na autonomia da unidade escolar não é aleatória, é pautada na crença de que cada escola tem suas especificidades e, como tal, requer projetos e ações pensadas e elaboradas no seu interior pelos segmentos que a compõem. Nessa perspectiva, conhecer as leis que regulamentam o sistema de ensino, ou a sua estrutura organizacional, é importante para uma compreensão clara da realidade escolar, tendo em vista que a escola é um universo específico cuja realidade, assim como a

⁵⁷ BRASIL. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, Novembro de 2004. p. 21.

⁵⁸ LUCK, 2000, p. 14.

⁵⁹ VEIGA, Ilma Passos Alencastro, RESENDE, Lucia Maria G. *Escola: Espaço Do Projeto Político-pedagógico*. Campinas: Papirus Editora, 1998. p. 16.

ação de seus agentes, só pode ser compreendida a partir do conhecimento do que é vivenciado no seu cotidiano.⁶⁰

A Gestão Escolar, de acordo com a Constituição Federal de 1988 foi um importante marco para a democratização da educação. A Constituição cidadã reforçou o movimento de gestão democrática da educação que teve um grande avanço nas décadas de 80 até meados da década de 90, quando foi, então, promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) – LDB, que contemplou em seus arts. 14 e 15 os princípios norteadores da gestão democrática in verbis:

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

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

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

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.⁶¹

O art. 15 contempla o princípio da autonomia delegada, pois esta lei decreta a gestão democrática com seus princípios vagos, no sentido de que não estabelece diretrizes bem definidas para delinear a gestão democrática, apenas aponta o lógico, a participação de todos os envolvidos. O caráter deliberativo da autonomia, na visão de Sousa, assume uma posição ainda articulada com o Estado. Segundo este autor a gestão é norteada pela democratização da escola, tendo um universo interno que contempla os processos administrativos e um universo externo que é inerente a função social da escola.⁶²

O sistema de educação no Brasil é legitimado por leis específicas que tentam viabilizar políticas que possam contribuir para o crescimento da educação pública no país. Essas leis estão contidas na LDB (Leis de Diretrizes e Bases/1996).

⁶⁰ VEIGA, 1998, p. 18.

⁶¹ BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação. LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

⁶² SOUZA, 2007, p. 38.

Na LDB, Art. 12, Incisos I a VII, estão as principais delegações que se referem à gestão escolar no que diz respeito as suas respectivas unidades de ensino:

Art. 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.⁶³

É relevante mencionar que a dimensão da gestão escolar na relação com a comunidade escolar é uma relação escola-comunidade. É uma relação que requer de ambas a visibilidade e transparência da participação tanto da escola quanto da comunidade no processo de educação de qualidade.

O planejamento, de acordo com a LDB, na visão de Vieira, consiste na elaboração e execução de uma proposta pedagógica: principal atribuição da unidade de ensino. Logo a gestão deve tomar como horizonte essa finalidade. Segundo o autor, a proposta define os caminhos e trajetos que a escola vai tomar para alcançar os seus objetivos. Daí a sua importância.⁶⁴

A gestão escolar é legalmente fundamentada e a legislação pertinente determina que tal gestão seja democrática, conforme estabelecido no artigo 18 da LDB, no qual a democratização da gestão se reduz a um ideal de orientação de atividades de escolas e universidades e ao incentivo à participação da comunidade. Os principais incisos do artigo são:

A gestão democrática constitui princípio fundamental da organização e da administração das instituições públicas de ensino, compreendendo:

I - a existência de mecanismos de co-participação na gestão das instituições de ensino, com representação dos segmentos que a integram, incluídos, no caso das instituições destinadas à educação e ao ensino de crianças e adolescentes, os pais ou responsáveis;

⁶³ BRASIL, 1996.

⁶⁴ VIEIRA, 2008, p. 55.

1º - o cumprimento do disposto neste artigo dar-se-á com observância dos seguintes preceitos:

I - existência de órgãos colegiados e conselhos escolares, com competência sobre o conjunto de todas as atividades desenvolvidas pela instituição;

III - avaliação permanente da qualidade de serviços prestados e dos resultados das atividades educacionais oferecidas à sociedade;

V - utilização de métodos participativos para a escolha de dirigentes, ressalvado o provimento de cargos por concurso público;

VI - incentivo para a criação de associações de profissionais do ensino, alunos, ex-alunos e pais, além das de caráter acadêmico, assegurada sua participação nos processos decisórios internos das instituições.⁶⁵

Todas as atividades desenvolvidas pelas instituições públicas visam o avanço dos indicadores nos sistemas de avaliação e a contribuição da comunidade escolar. Assim, a gestão democrática é definida com os princípios de integração do sistema/escola com a família, comunidade e sociedade, descentralização, participação democrática no processo educacional.

1.4 Considerações finais

A Educação é um processo dinâmico. Sendo um processo dinâmico toma o homem na sua totalidade. É uma relação entre o ser e a essência do homem, numa relação interativa com o meio em que ele vive. Em se tratando de educação escolar, no entanto, essa relação interativa é apresentada de forma multifacetada, pois leva em conta uma heterogeneidade; característica de um universo marcado pela diversidade. É nessa diversidade que se necessita um olhar diferente para o homem, visto que este vivencia conflitos, pacificações, mas também contradições. Procura questionar a melhor maneira para construir sua cidadania.

Esse questionamento é natural do homem. Portanto, não há critérios ideológicos ou coercitivos que o levem a questionar. Assim sendo, na educação escolar o primeiro passo para exercê-la no coletivo é compreender essa característica peculiar do homem. Para tanto, deve-se compreender que os participantes dessa educação coletiva são indivíduos biológicos, com o poder de modificar suas naturezas por meio do conhecimento, numa relação íntima entre o biológico e o social. Relação que se vive numa analogia entre o organismo social e o organismo individual. O comportamento, o agir, o sentir e o pensar se vinculam com

⁶⁵ BRASIL, 1996.

a forma como se dão as relações sociais. Todos os fenômenos podem ser percebidos por meio da reflexão e que tais fenômenos contribuem para o saber absoluto, como estado de consciência, numa intencionalidade. E ainda, o homem é produto de uma realidade imperfeita, aberta e inacabada.

A partir dessa compreensão é que se concebe a construção da cidadania no universo da escola, isto é, o desenvolvimento de um paradigma de mudança em que toda a comunidade escolar viva relações que proporcionem a construção da sua própria história, no sentido cultural de seus participantes. Esse tem como objetivo primordial a construção da cidadania como processo ético, por meio da participação e da organização.

Por ser a escola o campo da diversidade humana se necessita desenvolver um terceiro passo que é a construção de uma gestão democrática. Nesse sentido, a compreensão do homem como ser biológico, histórico e social é fundamental. Compreender que esse homem, qualquer que seja ele, é movido por princípios. Que ao interagir ele se constrói e constrói o outro, pois vive ações que se compartilham. E que o resultado desse compartilhar é a interação tendo a escola como pano de fundo. Ou melhor, como palco de conquistas e reconquistas. É acreditar, portanto, que essa escola é uma organização; e que por ser uma organização necessita ter um clima organizacional. Assim se compreende que os conflitos, as contradições e os questionamentos são necessários na construção desse ser denominado cidadão.

2 FORMAÇÃO DOCENTE NUMA PERSPECTIVA REFLEXIVA

2.1 A escola como universo de conhecimento

Na perspectiva da Educação Profissional deve-se conceber a educação tendo como eixo a formação de trabalhadores. A escola nesse sentido precisa ser estruturada para a condição de vida do trabalhador, ou daquele que almeja uma colocação no mercado de trabalho.

Na concepção de Charlot faz-se necessário uma escola que busque não adestrar o homem, mas torná-lo inteiro. Desafiado pelo ofício de produzir sua vida, inventar novas formas de convivência social em que a singularidade humana seja a outra face da pluralidade. “A relação com o saber e com a escola é, ao mesmo tempo e indissociavelmente, uma relação social e uma relação subjetiva”.⁶⁶ Em relação ao professor, no contexto da escola, há também a necessidade de se indagar que tipo de trabalhador é ele, visto que seu salário de nenhuma maneira respalda sua existência de adulto.

A relação com a escola, principalmente para o trabalhador é muito importante.

A partir da atividade do ensinar é que o trabalhador passa a construir valores subjetivos, e estes passam obrigatoriamente pelo saber docente, materializados na aprendizagem da sala de aula. O homem está em busca de significados, de sentidos.⁶⁷

É a partir desses saberes é que o aluno pode se questionar o sentido de ir à escola, de estabelecer uma relação com a escola. Para Charlot, a relação com a escola é uma relação de história de vida. A história escolar é, ao mesmo tempo, uma história social e uma história singular (individual). “Não há oposição entre o nosso lado social e o nosso lado singular”.⁶⁸

O professor na educação profissional desmistificar a imagem daquele professor que representa a classe dominante ou uma atitude missionária. “A escola é um lugar onde o professor está tentando ensinar coisas para alunos que estão

⁶⁶ CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 54.

⁶⁷ CHARLOT, 2005, p. 16.

⁶⁸ CHARLOT, 2005, p. 27.

tentando aprendê-las. Quem teoriza a escola e esquece esse fato deixa o mais importante fora do pensamento”.⁶⁹

Para Charlot a linguagem, cultura e saber estão intimamente ligados ao sistema escolar, a estrutura de relações de classes. Nessa concepção, a escola pode reduzir a desigualdade em relação ao sucesso escolar apresentado anteriormente, trabalhando com o objetivo de transformar a relação com a linguagem, com a cultura e com o saber. Portanto, “se um aluno fracassa na escola, não é diretamente porque pertence a uma família popular, é porque não estuda ou porque não o faz de maneira eficaz”.⁷⁰

No âmbito da escola da educação profissional outro fator importante emerge das discussões: a relação escola e formação profissional. Quem é esse profissional que deve compor a escola de educação profissional, como formador de trabalhadores em saúde e qual o perfil do trabalhador em saúde a ser formado. De acordo com o exposto pelos autores a escola na perspectiva da educação profissional como formadora de trabalhadores em saúde, por exemplo, é uma escola que deve levar seus partícipes a desenvolver uma consciência crítica. É através da reflexão de suas práticas que os profissionais formadores desses trabalhadores poderão construir respostas satisfatórias aos debates, às ressignificações e às disputas aqui mencionadas.⁷¹

No que tange a formação dos profissionais que devem compor a escola na perspectiva da reflexão da prática, Pimenta argumenta que esta não mais se dê nos moldes de currículo normativo. Isto é, que apresente a ciência, depois a sua aplicação.⁷²

De acordo com Perrenoud as tecnologias mudam o trabalho, a comunicação, a vida cotidiana e até mesmo o pensamento, daí haver a necessidade de formar profissionais em situações singulares, instáveis, com conflitos e dilemas. Assim sendo, convém ressaltar que nessa nova concepção de escola reflexiva, onde se desenvolverá o ofício de professor, Perrenoud destaca alguns pontos

⁶⁹ CHARLOT, 2005, p. 27.

⁷⁰ CHARLOT, 2005, p. 54.

⁷¹ CHARLOT, 2005, p. 54.

⁷² PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito*. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2002. p. 87.

importantes: a escola não pode assumir sua missão adotando novas finalidades a cada mudança de governo e se sofresse abalos a cada mudança social; deve funcionar mesmo em circunstâncias graves; deve ser um espaço cujo status “protegido” é reconhecido. A relação educativa obedece a uma trama bastante estável, e suas condições de trabalho e sua cultura profissional estabelecem rotinas entre os professores.⁷³

A necessidade do autor em destacar a missão da escola, bem como seu funcionamento e espaço de saberes para o estabelecimento de uma relação educativa parte do fato de que poucos compartilham o desejo de ver a escola em um contexto de mudanças produzidas por ela mesma, a democratização e o acesso aos saberes se torna apenas elemento de ínfimos discursos. Mesmo os que estão convencidos de que “a escola tem de se adaptar à ‘vida moderna’ e de ‘se tornar mais eficaz’ não estão prontos para elevar o nível de formação de seus professores”.⁷⁴

Nessa relação, Tardif esclarece que como lugar de trabalho, a escola não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define o trabalho dos professores. E como tal é produto de convenções sociais e históricas traduzidas em rotinas organizacionais. Para Tardif, essa adaptação à “vida moderna” e de se “tornar mais eficaz” se faz a partir das bases organizacionais do trabalho docente e compreender que a escola é preciso ser vista como uma organização separada dos outros espaços sociais, no seu objetivo único.⁷⁵

Portanto, “a profissionalização, a prática reflexiva e o envolvimento crítico superam o *savoir-faire* profissionais básicos, mas se supõe que foram adquiridos”.⁷⁶ E é no universo da escola reflexiva que estes constroem o homem auto-crítico e sócio-crítico.

⁷³ PERRENOUD, Philippe. 10 Novas competências para Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 56.

⁷⁴ PERRENOUD, 2000, p. 193.

⁷⁵ TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13 ed., São Paulo: Vozes, 2012. p. 47.

⁷⁶ PERRENOUD, 2006, p. 194.

2.2 Formação docente numa perspectiva reflexiva

À medida que as sociedades se tornam mais complexas, a divisão de trabalho e as conseqüentes diferenças entre os indivíduos conduzem a uma crescente independência das consciências. Assim senso, a construção da consciência dentro do processo educativo faz com que se tenham profissionais capazes de visualizar holisticamente a sociedade diante de suas complexidades. A função atual do professor requer que o mesmo busque dentro de si mecanismos que lhe propicie competências capazes de nortear a construção dessas consciências.⁷⁷

O profissional é considerado um prático que adquiriu, através de longos estudos, o status e a capacidade para realizar com autonomia e responsabilidade atos intelectuais não-rotineiros na busca de objetivos inseridos em uma situação complexa. Na educação, Paquay destaca que o profissionalismo de um professor caracteriza-se não apenas pelo domínio de conhecimentos profissionais diversos, mas também pela percepção, análise, decisão, planejamento, avaliação, etc.. São estas características que formam o status e conseqüentemente a capacidade de realizar-se com autonomia. Logo, para Paquay a autonomia do professor é materializada nas suas competências quer sejam de ordem cognitiva, afetiva, conativa ou prática.⁷⁸

Para Paquay o profissionalismo é um “processo de racionalização dos conhecimentos postos em prática, somados às praticas que se mostraram eficazes em casa situação”.⁷⁹ De acordo com Tardif:

No âmbito da organização do trabalho escolar, o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem... Isso significa que nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social.⁸⁰

As competências de um professor estão alicerçadas em diversos tipos de conhecimentos: teóricos e práticos. Sendo este último uma supercompetência por

⁷⁷ LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 7 ed., São Paulo: Atlas, 2010. p. 49.

⁷⁸ PAQUAY, L. et al (dir.) *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 1s.

⁷⁹ PAQUAY, 2001, p. 17.

⁸⁰ TARDIF, 2012, p. 13.

permitir a construção de outras competências. Logo, a formação do professor deve desenvolver-se em um tempo limitado, mas levando em conta a relação entre o teórico e o prático. Assim sendo, colabora-se com o desenvolvimento de atitudes, tais como: autonomia, responsabilidade, tomada de decisão, rapidez de ação e comunicação. Estas atitudes é que irão caracterizar o professor profissional enquanto formador de consciência crítica diante do atual contexto social, pois:

[...] agora nos estamos numa sociedade da informação ou do conhecimento, mais do que numa sociedade dos serviços orientados para produtos materiais, mais e mais ocupações socialmente importantes estão sendo agora envolvidas na gestão, distribuição e na criação de conhecimentos.⁸¹

Na opinião de Tardif, numa sociedade da informação, o saber dos professores deve ser plural e heterogêneo, pois no seu fazer docente está implícito conhecimentos e saberes bastante diversos. O trabalho docente, no dia a dia, é fundamentalmente um conjunto de interações personalizadas com os alunos para obter a participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades. Eis por que esse trabalho exige, constantemente, um investimento profundo, tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo, nas relações humanas com os alunos.⁸² Na perspectiva da sociedade da informação o professor “é uma pessoa em relação e em evolução; as relações estabelecidas entre o professor e seus alunos também estão em evolução”.⁸³

Deve-se à principio lembrar-se do que fora preconizado por Paquay sobre competências profissionais: estão centradas nos diversos tipos de conhecimentos, isto é, nos teóricos (conhecimentos a serem ensinados e para ensinar); e nos práticos (conhecimentos sobre a prática e da prática). Um dos pilares do trabalho do professor é a prática, ele está em ação grande parte do dia, da sua vida, pois esta é uma das profissões que parece não conhecer limitações.⁸⁴

Para Perrenoud, competência é uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. A prática docente, para o autor, está ligada a uma crise, pois os docentes precisam estar voltados mais para a

⁸¹ TARDIF, 2012, p.18.

⁸² TARDIF, 2012, p. 141.

⁸³ PAQUAY, 2001, p. 38.

⁸⁴ MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; CARVALHO, M. A. de (Org.). *Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos*, Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 12.

sua turma e para suas práticas - nisso reside o contexto da prática; elemento primordial da competência no ato de ensinar. É, pois, “decidir na incerteza e agir na urgência”.⁸⁵ A partir desses pressupostos, o autor apresenta dez competências, que, segundo ele, se configura no desenvolvimento da capacidade de mobilização do professor frente a situações existentes na sala de aula; são elas:

1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar sua própria formação contínua.⁸⁶

Estas competências, segundo Perrenoud, formam um conjunto de capacidades desenvolvidas pelo professor a partir de seus saberes quer sejam adquiridos nas instituições de formação ou na sua própria história para atender as necessidades de seu público alvo: o aluno e a comunidade. Nesse sentido, Tardif lembra:

[...] ao se falar dos saberes dos professores é necessário levar em consideração o que eles nos dizem a respeito de suas relações sociais com esses grupos, instâncias, organizações, etc. Os juízos cognitivos que expressam no tocante aos seus diferentes saberes são, ao mesmo tempo, juízos sociais. Eles consideram que o seu saber não pode ser separado de uma definição do seu saber-ensinar, definição essa que considera distinta ou oposta às outras concepções do saber-ensinar atribuídas a esses grupos.⁸⁷

No âmbito das práticas educativas o maior questionamento ainda persiste em saber qual o lugar da docência e seu significado para e no trabalho do professor no atual contexto sócio-econômico. Para Tardif, o universo da docência é estruturado a partir do surgimento das sociedades industriais modernas, onde o trabalho material era considerado o arquétipo do trabalho humano - uma atividade humana – definida de acordo com orientações teóricas, como práxis ou simplesmente atividade produtiva. Segundo os autores:

A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o

⁸⁵ PERRENOUD, 2000, p. 9.

⁸⁶ PERRENOUD, 2000, p. 9.

⁸⁷ TARDIF, 2012, p. 19.

mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para “verdadeira vida”, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva.⁸⁸

Longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação a hegemonia do trabalho material, “o trabalho docente, constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho”.⁸⁹ Neste sentido, a ação docente para Paquay passa pela gestão da informação. Ela estrutura o saber pelo professor, e sua apropriação pelo aluno e pelo tratamento e transformação da informação transmitida em saber para o aluno numa prática relacional. Além das ações do professor para colocar em funcionamento condições de aprendizagem adaptativas.⁹⁰

A necessidade da gestão da informação e do tratamento desta está no fato de que “estamos numa sociedade da informação ou do conhecimento, mais do que numa sociedade de serviços orientados para produtos materiais”.⁹¹ Para Paquay, a gestão no trabalho docente tem como base a informação ou conhecimento e esse deve estar consubstanciado no saber que cada professor adquire ao longo de sua trajetória. Daí entender que a formação docente é algo que se inicia desde a história de vida daquele que se dispôs a ser professor.

A informação é “exterior ao sujeito e de ordem social”; o conhecimento é “integrado ao sujeito e de ordem pessoal”.⁹² Os saberes enquanto elemento da docência são muitos e variam de acordo com os paradigmas de pesquisa e com as disciplinas que as construíram, isto é, a filosofia, a psicologia e a etnologia.

Diante disso, a formação docente no Brasil se dá a partir da institucionalização da educação no início do período colonial, com os jesuítas. Mendes Sobrinho afirma que os jesuítas já se dedicavam a formação de professores àquela época. Era caracterizado por um rigoroso controle, principalmente no que se refere ao ensino de Filosofia e Teologia. Assim sendo, pode-se afirmar que o ofício

⁸⁸ TARDIF, M., LESSARD, C. *O trabalho docente - elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 7 ed., São Paulo: Vozes, 2012. p. 17.

⁸⁹ TARDIF, 2012, p. 17.

⁹⁰ PAQUAY, 2001, p. 39.

⁹¹ TARDIF, 2012, p. 18.

⁹² PAQUAY, 2001, p. 28.

de professor no contexto brasileiro, ainda no período colonial está ligado a atividade educacional dos padres jesuítas.⁹³

Para Mendes Sobrinho após a Proclamação da Independência do Brasil houve uma preocupação com o ensino primário. Isto fez com que a Constituição Imperial de 1824 estabelecesse a instrução primária gratuita e aberta a todos os cidadãos. Fato que leva a se pensar, na atualidade, em um princípio que levou ao ensino público ser também gratuito e aberto. No entanto, diante de tal realidade, nesse período “registra-se apenas a preocupação com a formação de professores, presente durante todo o império, mas que, efetivamente, só se materializa com a criação das primeiras Escolas Normais.”⁹⁴

Nesse sentido o autor menciona:

A Escola Normal brasileira teve como modelo a sua congênere da França, que foi criado no bojo da Revolução Francesa, vindo a desempenhar importante papel na difusão da educação popular, embasada em conceitos leigos e estatizantes, como pressupostos da democracia e que se disseminaram rapidamente pelo Velho e pelo Novo Mundo, como estabelecimento de ensino secundário. Por outro lado, a exemplo de Portugal, foi a primeira instituição implantada no Brasil destinada, exclusivamente, à formação de professores.⁹⁵

A partir desse contexto, o autor analisa criticamente a docência numa perspectiva de formação profissional. Faz uma analogia da formação docente do período colonial ao período pós proclamação da república. Se a formação de professores para os quadros da instrução primária é altamente incipiente, é possível imaginar o descaso para com a formação de professores para o nível secundário, tendo em vista a pequena demanda do contexto da época.⁹⁶

Vale ressaltar que o referido contexto não evidencia poucas diferenças em relação aos dias atuais. O que requer que se tenha um conhecimento continuado sobre a formação de professores, principalmente na perspectiva do Ensino Religioso. De acordo com Tardif, após as reformas que aconteceram em nível de formação docente, se evidencia no Brasil a expansão do ensino, e uma ênfase no *locus* da formação do professor. Contudo, este também menciona a morosidade do

⁹³ MENDES SOBRINHO, 2006, p. 33.

⁹⁴ MENDES SOBRINHO, 2006, p. 89.

⁹⁵ MENDES SOBRINHO, 2006, p. 89.

⁹⁶ MENDES SOBRINHO, 2006, p. 90.

sistema em se tratando de discutir políticas públicas que estimulem a mudança no currículo. Isto para que se propicie uma maior abordagem da formação docente em sua prática cotidiana. “O que caracteriza os saberes práticos ou experiências, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados”.⁹⁷

No que tange ao *locus* da formação docente, essas considerações fornecem subsídios para se questionar a situação atual da formação e da investigação sobre esta. Pimenta afirma que tal situação é caracterizada por duas tendências marcantes: o pós-positivismo que procura construir juízos sobre a prática pedagógica e o período pós-weberiano que procura construir a concepção de sistemas educativos como unidades coerentes e racionais. Nesse sentido, destaca que para que tal prática é consubstanciada na filosofia da ação e na sociologia da ação, e aponta como princípios:

Partindo do senso comum, as características laborais, dadas as condições de trabalho dos atuais professores, os sistemas de formação não podem atrair os melhores produtos do sistema educativo e da sociedade;

Ninguém pode dar o que não tem. E se os professores não cultivam a cultura, não podem dar cultura; se eles não a possuem em profundidade, não podem ensiná-la sequer nos níveis mais elementares;

Todos nós atuamos na prática de acordo com o que pensamos, mas de uma maneira imperfeita; atuamos de acordo com o que pensamos; os conteúdos do pensamento de devem à cultura-raiz da qual provém o professorado, não à ciência;

Ainda que o pensamento não seja a ciência, pode-se pensar através da ciência, ela pode servir para pensar. A ciência pode ajudar o pensamento dos professores, mas transmitir-lhes a ciência não equivale a que pensem de maneira diferente;

O pensamento não explica a ação, o pensamento é parte da ação, mas não é toda a ação. Para educar é preciso que se tenha um motivo, um projeto, uma ideologia;

O saber-fazer, o “como”, não é uma derivação só do conhecimento, adquirido na formação ou no processo de formação, mas se deve à matriz cultural da qual provém o professor.⁹⁸

Partindo desses princípios, Pimenta apresenta sua filosofia acerca da formação docente por meio de três pontos importantes: no racionalismo, como base científica e construção da argumentação do professor; inventariar valores a cerca dos sentimentos e vontades, visto que educar não é só razão e levar em conta o

⁹⁷ TARDIF, 2012, p. 48.

⁹⁸ PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 84-86.

habitus como forma de integração entre o mundo das instituições e o mundo das pessoas. É a partir desse contexto que se pode discutir também a formação do professor numa perspectiva reflexiva.⁹⁹

Ao se falar em perspectiva reflexiva convém salientar que esta deva acontecer ou mesmo se desenvolver numa interação. A interatividade caracteriza o principal objeto do trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de interações com os alunos.¹⁰⁰

Outro ponto importante é compreender o processo de reflexividade:

Reflexividade é uma característica dos seres racionais conscientes; todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos. A reflexividade é uma auto-análise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros. Não é inútil recorrer à etimologia: o dicionário Houaiss menciona reflexivo + dade, caráter do que é reflexivo; reflexivo – o que reflete ou reflexiona, que procede com reflexão, que cogita, que se volta sobre si mesmo. O termo original latino seria “reflectere” – recurvar, dobrar, ver, voltar para trás. Reflexividade parece ser, pois, um termo adequado para designar a capacidade racional de indivíduos e grupos humanos de pensar sobre si próprios.¹⁰¹

De acordo com o exposto, as diferenças entre o objeto material e o objeto humano são inúmeras e importantes. Elas induzem atividades muito diferentes, conforme trabalhemos com a matéria ou as pessoas. Daí a compreensão da epistemologia da reflexividade como ação humana e também como elemento da formação docente. A prática da reflexividade permite ao docente corrigir os erros em sua prática, além de aprender com os mesmos.¹⁰²

O erro é um elemento da ação docente. Sendo docente, o professor assume também suas incertezas. Contudo, para que não haja uma prática consubstanciada em erros, o docente necessita desenvolver competências. Gebran afirma que o professor lida com as percepções dos alunos em dado momento. Como as percepções dos alunos vêm de percepções prévias, as quais são únicas, cada um

⁹⁹ PIMENTA, 2002, p. 87.

¹⁰⁰ TARDIF, 2012, p. 235.

¹⁰¹ PIMENTA, 2006, p. 55.

¹⁰² TARDIF, 2012, p. 256.

deles perceberá de maneira única o que lhe é ensinado. O professor é também um preceptor e o que ensina é fruto de suas percepções.¹⁰³

Segundo Pimenta:

Uma formação profissional é baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Este conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede.¹⁰⁴

Paquay concebe o professor reflexivo a partir das representações da profissão e da formação. É da relação entre profissão e formação e dos efeitos na própria formação do professor conduzida sobre e a partir das suas representações é que se estabelece a reflexão. Paquay afirma que a formação do professor está centrada em suas competências adquiridas; e estas estão integradas a um projeto pessoal. Menciona ainda que a teoria e a prática são elementos que devem levar o professor a desenvolver sua autonomia, sua responsabilidade na tomada de decisão, como também na rapidez da ação e comunicação.¹⁰⁵

A esse respeito, Pimenta, menciona que o ensino como prática reflexiva é uma tendência significativa, pois enfatiza a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática. Aqui se deve destacar o papel da teoria. Neste sentido, é o de oferecer ao professor perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente.¹⁰⁶

De acordo com o exposto pelos autores, o professor reflexivo não é algo concebido, mas algo construído através da reflexão de sua ação. Ação esta contextualizada a partir de uma dada situação. Logo não há uma ação reflexiva sem que haja uma situação. Para que haja o desenvolvimento do ato de refletir o professor necessita da epistemologia da prática para que possa construir conhecimento. Estes conhecimentos são representações, portanto, da profissão que

¹⁰³ GEBRAN, Raimunda Abou (Org.). *Ação docente no cotidiano da sala de aula: práticas e alternativas pedagógicas*. São Paulo: Arte & Ciência, 2009. p. 24.

¹⁰⁴ PIMENTA, 2006, p. 19.

¹⁰⁵ PAQUAY, 2001, p. 28.

¹⁰⁶ PIMENTA, 2006, p. 18.

ele exerce e da sua formação. Contudo, há a necessidade de um equilíbrio, estabelecido pela compreensão de elementos sócio-históricos e de si mesmo. Neste aspecto, Gomes e Marins alertam afirmando que o grande desafio que impõe à educação na atualidade e ao processo de formação docente parte de uma profunda revolução no universo do conhecimento, pois este se encontra potencializado pelos avanços tecnológicos, o que altera o contexto da vida e das situações de trabalho.¹⁰⁷

Portanto, o professor reflexivo:

É um profissional prático e reflexivo, capaz de confrontar-se com situações inesperadas e únicas, e recorrer à investigação como forma de decidir e intervir nessas situações, fazendo surgir novos conhecimentos; é ainda envolver-se em um processo de auto-reflexão, revendo suas crenças e convicções e se posicionando quanto ao seu papel social e transformador.¹⁰⁸

Rehem, ao descrever o professor reflexivo, afirma que este deve ser capaz de desenvolver aptidões a partir da cultura das humanidades, para assim desenvolver o saber pensar sistemática e reflexivamente. Para a autora o professor reflexivo deve catalisar e promover a interação de todos os elementos que influenciam na formação profissional. A autora conclui que o professor deve levar os educandos a perceberem as mudanças que o conhecimento tem ao longo do tempo; desenvolver análises e formar sínteses das principais ideias, pensamentos, diante da imensidão do conhecimento. O professor deve partir de uma reflexão sobre sua prática em Ensino Religioso, onde pode colocar suas certezas, admitindo que o conhecimento possui também limitações, mas que podem ser superadas.¹⁰⁹

Nesse processo de reflexão, Romanowski aponta como formas de desenvolvimento de aprendizagem reflexiva:

Introspecção: em que o professor reflete a sua própria história de vida para este fim utiliza como instrumento o diário de classe;

Exame pós-docência: individualmente ou em grupo, o professor reflete a sua prática. Além do diário de classe um outro instrumento que pode ser

¹⁰⁷ GOMES, H. M., MARINS, H. O. *A ação docente na educação profissional*. São Paulo: Senac São Paulo, 2004. p. 85.

¹⁰⁸ GOMES; MARINS, 2004, p. 87.

¹⁰⁹ REHEM, Cleunice Matos. *Perfil e formação do professor de educação profissional técnica*. São Paulo: Senac São Paulo, 2009. p. 55.

utilizado é o gravador; Indagação: a análise decorre das anotações feitas da aula assistida por outro professor ou de uma filmagem feita.¹¹⁰

Com isso, a autora toma a reflexão na prática como uma conduta reflexiva que exige um questionamento, com afinidade com a prática docente. Isto requer preparo do professor, para que as análises e avaliações condigam com a realidade, para promover as intervenções e mudanças necessárias na prática do professor.

No contexto escolar, a ação reflexiva do professor auxilia na produção dos saberes. Tardif afirma que os saberes são constituídos pela prática do professor e pelas teorias da educação. Portanto, formam um conjunto de saberes que contribuem para que se possa definir um perfil do profissional docente. Estes profissionais, completa Tardif, apresentam:

Saberes pessoais representados pela família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato;

Saberes provenientes da formação escolar anterior representados pela escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados;

Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho representados pela pelos programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, etc;

Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola representados pela prática do ofício na escola e na as de aula, a experiência dos pares.¹¹¹

2.3 Formação docente em Ensino Religioso

A formação do profissional docente em Ensino Religioso deve partir da compreensão de que este é uma área de conhecimento; não se constituindo como um espaço da catequese, nem do doutrinação, mas sim da descoberta existencial da vida, no que ela tem de mais radical e de mais profundo. Convém mencionar que a formação docente em Ensino Religioso no Brasil está relacionada ao processo de formação dos agentes pastorais das instituições religiosas. Esta formação tem um histórico de uma longa caminhada que se inicia ainda no período colonial.

¹¹⁰ ROMANOWSKI, Joana Paulin. *Formação e profissionalização doente*. Curitiba: IbpeX, 2006. p. 145.

¹¹¹ TARDIF, 2002, p. 63.

2.3.1 Marco histórico

No Período colonial, segundo Tobias, a educação brasileira surgiu num contexto imperialista, de cristandade. É característica desse período histórico em que a América, a Europa e a África iniciavam o encontro de povos. É nesse contexto que se evidencia a marca da educação jesuíta, através do ensino da religião, que influencia na compreensão e concepção do Ensino Religioso no país e na formação de professores.¹¹² Para Moura, o Estado e a Igreja viviam uma relação simbiótica, sacramentada pelo instrumento do padroado, com imbricações profundas entre si que, muitas vezes, geravam conflitos institucionais.¹¹³

Assim, no período colonial a educação tem um modelo de cristandade, centrada nas leis religiosas, cujo objetivo era regular o trabalho de sua missão no Novo Mundo. O Ensino Religioso tinha, portanto, um papel evangelizador. Isto é, seu papel era a catequese.

As escolas de todos os tipos estavam sob a direção dos jesuítas ou de seus discípulos, com intervenção maior ou menor de manipuladores; o governo central nada regulamentava. Incumbia-se especialmente de assegurar a posse e o domínio de todo o país.¹¹⁴

O sistema de ensino, sob a égide da catequese, se caracterizava por uma educação popular a partir dos ensinamentos da igreja. A educação devia construir o modelo cultural do cortesão e seus padrões distintivos, descrição, agudeza, prudência, dissimulação honesta, como ideal de excelência humana. O ensino da religião era parte integrante do currículo com apoio do Estado, das famílias, professores e alunos, conforme acordos estabelecidos com a Igreja Católica. De acordo com o exposto, os jesuítas marcaram a educação e a vida política do povo brasileiro, pois proporcionaram a consolidação do cristianismo com a cultura do país. Para Martins, os jesuítas foram os responsáveis pela difusão de uma educação formalizada, cujo objetivo era legitimar os valores do Estado português, dentro dos princípios dogmáticos doutrinários e disciplinares defendidos pelo catolicismo.¹¹⁵

¹¹² TOBIAS, José Antônio. *História da educação brasileira*. 3. ed.,. São Paulo: IBRASA, 1986. p. 47.

¹¹³ DE MOURA, Pé. Laércio Dias. *A educação Católica no Brasil: passado, presente e futuro*, São Paulo: ANAMEC e Loyola, 2000. p. 77.

¹¹⁴ ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. Tradução Antonio Chizzotti. Ed. Crítica Maria do Carvalho Guedes. 2 ed. Ver. São Paulo: EDUC, 2000. p. 29.

¹¹⁵ MARTINS, 2006, p. 88.

Os padres da companhia de Jesus representavam a conjuntura cultural portuguesa em meio ao sistema colonial, contribuindo para a penetração dos colonizadores no território. Por isso, destaca-se:

A cultura escolar jesuítica é sistematizada e ordenada pelo Rati Studiorum que se associava à política católica portuguesa como um conjunto de normas, que definiam saberes a serem ensinados e condutas a serem inculcadas, e um conjunto de práticas, que permitiam a transmissão desses saberes e a incorporação de comportamentos normas e práticas.¹¹⁶

Com isso, os jesuítas, preocupados com a educação, foram criando suas escolas e colégios. Para Junqueira, a reforma educacional de Marquês de Pombal e a conseqüente expulsão dos jesuítas “implantou um modelo impregnado pelo racionalismo do Iluminismo e a educação permaneceu de caráter elitista”.¹¹⁷ Para Martins, “a expulsão dos jesuítas, simbolizou a ascensão do iluminismo junto à corte portuguesa, uma das pioneiras na sistematização do pensamento iluminista na organização política e cultural”.¹¹⁸ Esta expulsão deixou marcas inalienáveis para a educação brasileira.

Vale destacar, no âmbito da educação jesuítica, que no século XVI a Europa passava por revoluções no pensamento científico, filosófico, industrial, econômico e religioso pela influência do protestantismo, o que levou Portugal e Espanha a manter o modelo da igreja denominado cristandade, pois a religião cristã era parte indissociável do Estado. A influência do cristianismo era muito marcante:

As repartições públicas traziam o crucifixo ou imagens de santos. Nas ruas se encontravam oratórios. O calendário era balizado pela liturgia. O clero tinha destaque em qualquer cerimônia. As festas do lugar tinham marca religiosa, a procissão se fazendo o ato de exibição social por excelência.¹¹⁹

Já a formação de professores no período jesuítico se dava pelo próprio docente, pelos padres ou pela ordem aos aspirantes. Ou ainda outros tendo em vista da necessidade de seus próprios colégios e da formação de futuros padres. A

¹¹⁶ HANSEN, João Adolfo. Ratio Studiorum e Política Católica Ibérica no Século XVII. In: *Brasil 500 anos: tópicos em História da Educação*. São Paulo: EdUSP, 2001. p. 13.

¹¹⁷ JUNQUEIRA, S. R. A. *O Ensino Religioso no Brasil: estudo do seu processo de escolarização*. Revista da Educação: Educere, Toledo, PR, v. 1, n. 2, p. 3-18, jul./ dez. 2001.

¹¹⁸ MARTINS, 2006, p. 78.

¹¹⁹ PAIVA, José Maria de. Igreja e educação no Brasil Colônia. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). *Histórias e memórias da Educação no Brasil*. Vol. 1, séculos XVI-XVIII, Petrópolis: Vozes, 2004. p. 89.

prioridade era atender a formação da corte da coroa portuguesa e a divulgação da doutrina cristã. Deve-se salientar, de acordo com Ribeiro, que os jesuítas se dispuseram a preparar professores para atuar na educação; e que estes só estavam aptos para a docência após trinta anos. Sua formação era rigorosa. A formação, o trabalho além da evangelização eram subsidiados pelo governo português, tendo como atividades de aprendizagem: ensino básico de ler e escrever; ensino básico das contas; formação religiosa (teologia); formação moral; formação ética; letras humanas; arte.¹²⁰

Encerra-se o período colonial com a formação de professores sendo desenvolvida sob responsabilidade dos jesuítas através do catecismo tridentino. Percebe-se que àquela época já se definia uma disciplina rígida, o cultivo da atenção e da perseverança do aluno nos estudos. Qualidades de caráter moral consideradas essenciais ao cristão leigo e, mais ainda, ao futuro sacerdote.

Com a chegada de D. João VI, a educação brasileira resume-se em algumas escolas particulares, ministradas pelos discípulos dos jesuítas e outras iniciativas, particulares de alguns professores nomeados para aulas regias. A respeito deste contexto, as mudanças de mentalidade e de costumes lentamente aconteceram, irradiaram-se da nova capital da monarquia, no Rio de Janeiro, para as cidades distantes, Vila Rica, Bahia e Recife. Da mesma forma como aconteceu no Rio de Janeiro, estas começaram, a modificar não só sua fisionomia urbana, mas também os velhos hábitos coloniais.¹²¹

De acordo com Almeida, a corte portuguesa mudou completamente as condições do país, sob todos os aspectos. Para atender aos interesses conjugados dos grupos coloniais exportadores e importadores e da burguesia industrial inglesa, foi decretada a abertura dos portos. O que resultou no fim do monopólio metropolitano sobre o comércio brasileiro, que saiu da dependência exclusiva de Portugal.¹²²

¹²⁰ RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 19. ed. Campinas: Autores associados, 2003. p. 35s.

¹²¹ AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. Vol. XIII, 3. ed., São Paulo: Melhoramentos, 1958. p. 68.

¹²² ALMEIDA, 2000, p. 13.

Sob o ponto de vista educacional, Saviani (2004), afirma que essa mudança teve como consequência a criação de cursos superiores, antes vetados pela política metropolitana; como isso, o autor enfatiza que se deu lugar a oportunidades importantes na educação, em especial àquelas privilegiadas. Com essa mudança os cursos superiores aumentaram, além de instituições que apoiam a educação, tais como bibliotecas, imprensa, teatros, etc.

De acordo Saviani elencam-se fatos importantes que surgiram a partir das mudanças na educação vigente:

Incentivo a instrução primária pelo governo com consideráveis despesas pagas pelo governo. Recrutamento de instrutores para o ensino primário denominados mestres régios, contratados sem exames; Criação do primeiro Plano da História da Educação Brasileira. Criação da Assembleia Nacional Constituinte após Proclamação da república. Criação de escolas primárias com a adoção do Ensino Mútuo ou o método Lancaster, método pedagógico determinado oficialmente e na época, considerado como novo e, ao mesmo tempo, revolucionário. A situação social do Brasil pela falta de professores preparados, pela ausência de espaço físico adequado para aplicação do sistema, foram causas do insucesso do método Mutuo. Outorga da Constituição do Império em 25 de março de 1824; de caráter centralizador sobre educação que se limitou apenas a dois parágrafos do Artigo 179 - § 32 - "A educação primária é gratuita a todos os cidadãos". O § 33 - "Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes". Surgimento do princípio da gratuidade da instrução primária; A Lei de 15 de outubro de 1827 determinava o estabelecimento em número suficiente, de escolas elementares em todas as cidades, burgos e lugares populosos. A partir da Lei de 1827, iniciou-se a construção de escolas para meninas. A partir do Ato Adicional de 1834, criaram-se muitas escolas - no papel, por leis e decretos, mas os benefícios e os progressos dessas iniciativas acabaram em nada, por falta de instrutores hábeis.¹²³

Com a manifesto liberal em 1888 se inicia o movimento que influenciou o final do Império no Brasil e início da República. Na linguagem liberal, o trabalho, a consciência e o voto eram liberados. Na visão de Ribeiro, os liberais e cientificistas em seus programas de ação estabeleceram pontos comuns como: abolição dos privilégios aristocráticos; separação da Igreja do Estado; instituição do casamento e registro civil; secularização dos cemitérios; abolição da escravidão; libertação da mulher pela instrução para desempenhar seu papel de esposa e mãe e a crença na educação, chave dos problemas fundamentais do país.¹²⁴

¹²³ SAVIANI, Demerval. *O Legado Educacional do Século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 56.

¹²⁴ RIBEIRO, 2003, p. 43.

Era a República, o governo provisório, sob o comando de Deodoro da Fonseca, que precisou de uma nova constituição. O Decreto nº 1 do jurista Rui Barbosa, aprovado em 15 de novembro de 1889, instituiu o novo regime na forma de federação. O modelo político norte-americano foi adotado, e segundo Rui Barbosa era o que mais se adaptava ao “vastíssimo arquipélago de ilhas humanas, que era o Brasil”.¹²⁵

Com a República veio a organização do Estado e colocou em questão o modelo educacional herdado do Império. Os ideais republicanos favoreceram a necessidade de escolarização. A escola passou a ser desejada pelas famílias que viam nas carreiras burocráticas e intelectuais um caminho promissor de ascensão social a seus filhos. Para Xavier, o governo republicano, ao instituir a forma federativa, manteve a descentralização do sistema escolar definida, em 1834, e reafirmada na Constituição de 1891. De acordo com o autor, aos estados e municípios, cabia a responsabilidade de manter e legislar sobre a instrução pública; ao governo central cabia o direito de criar escolas superiores e secundárias. No entanto, a perpetuação da precariedade de escola primária, tanto em sua qualidade como de expansão, foi uma consequência dessa política.¹²⁶

Na Velha República, houve diferentes reformas de ensino, que tiveram como objetivo fomentar a educação agora em um novo universo. Universo que se apresentava totalmente diferente daquele vivido no período jesuítico no Brasil Império. Nesse período muitas coisas aconteceram, destacando-se:

- a) Dualidade na organização escolar; à união competia legislar sobre o ensino superior e aos Estados permitia-se organizar os sistemas escolares, completos;
- b) Ampliação da descentralização do programa de educação;
- c) Pouco investimento na formação de professores;
- d) Aumento do público feminino nas escolas ainda no século XIX;
- e) Ausência de universidades ou escolas;
- f) Ensino profissional reduzido;

¹²⁵ RIBEIRO, 2003, p. 43.

¹²⁶ XAVIER, Elizabete Maria; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. História da Educação: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994. p. 32.

- g) Inexistência de escolas públicas voltadas para pessoas de baixa renda;
- h) Formação docente começa a ser implantada no início de 1930;
- i) Quanto ao ensino da religião, o Estado procurou promover a laicização no âmbito das escolas públicas;
- j) Separação entre Estado e Igreja ainda na Velha República;
- k) Com a Revolução de 1930 a Educação sofre mudanças para se adaptar a nova realidade do país;
- l) Governo provisório de Getúlio Vargas e com ele foi preciso investir em educação com objetivo de fomentar as atividades sociais;
- m) Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública;
- n) Lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova enfatizando a defesa da laicidade;
- o) Criação do Conselho Nacional de Educação em 1931;
- p) Lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Nova Educação em 1932;
- q) Reforma de Ensino Francisco Campos;
- r) Promulgação da Constituição de 1934 estabelecendo o Plano Nacional de Educação, estabelecendo a educação como direito de todos;
- s) Promulgação da Constituição de 1937 e a reorganização dos sistemas de ensino público (municipal e estadual) – Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- t) Criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) em 1938;
- u) Criação do Fundo Nacional do Ensino Primário em 1938;
- v) Divisão do ensino primário em Ensino Fundamental e Ensino Primário e Ensino Supletivo em 1942.¹²⁷

Após a Segunda Guerra Mundial, há a necessidade de acelerar a redemocratização no Brasil. Com a Constituição Nacional de 1946 passa-se a refletir profundamente sobre esse processo de redemocratização e volta a ser discutida a Igreja independente do Estado, mas sem prejuízo para ambos.¹²⁸ Admite-se nesse período uma reforma de pensamento. Sustenta-se ainda numa visão iluminista acerca dessa reforma de pensamento. Isto é visto na constituição de 1946:

¹²⁷ XAVIER, 1994, p. 33.

¹²⁸ ROMANELLI, 2002, p. 170.

Art. 141, § 5º - É livre a manifestação do pensamento sem que dependa de censura [...]. A publicação de livros e periódicos não dependerá de licença do poder público; § 7º - É inviolável a liberdade de consciência e crença [...]; § 8º - Por motivo de convicção religiosa, filosófica ou política, ninguém será privado de nenhum de seus direitos. Art. 168, V - O Ensino Religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifesta por ele, se for capaz, ou pelo seu representante. Art. 168, item VII, é garantida a liberdade de cátedra. Art. 173 - As ciências, as letras e as artes são livres. Art. 174 - O amparo à cultura é dever do Estado.¹²⁹

No período Pós-Guerra houve também outros fatos importantes: a) promulgação da Constituição de 1967; o Ensino Religioso passa a ser de matrícula facultativa, constituindo disciplina de horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio; b) insistência na reconstrução da ordem social cristã pelo episcopado, assegurando que com esta estaria garantida a formação da juventude; c) introdução do ensino humanístico pelas escolas ligadas a congregações religiosas.¹³⁰

Oliveira afirma que mesmo ocorrendo tais fatos, o Ensino Religioso continuava a ser o ponto mais polêmico, pois tais mudanças colocava o Ensino Religioso como facultativo. Por entender que não havia necessidade de sua obrigatoriedade em vista da separação da Igreja do Estado. Porém, a Liga Eleitoral Católica consegue modificar a redação do texto para a expressão “frequência facultativa”.¹³¹

Outro ponto importante no percurso histórico do Ensino Religioso foi a remuneração dos professores que gerou mais polêmica. Uns defendiam que o professor de Ensino Religioso não deveria ser remunerado, outros defendiam sua remuneração sob a justificativa de ser uma atividade pedagógica, ideológica e filosófica. Horta, neste sentido, destaca a justificativa do Deputado Brito Velho para a remuneração do professor:

Nesta altura, já nos é lícito afirmar sem receio de erro, que o ensino de religião não é luxo, não é um excesso, mas é a condição da mesma de uma educação que queira preparar homens com equilíbrio interior, homens de caráter, homens ajustados à vida social, homens capazes de um convívio

¹²⁹ BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. 18 de Setembro de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 3 dez. 2014.

¹³⁰ XAVIER, 1994. p. 37.

¹³¹ OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A Educação na Assembleia Constituinte de 1946, In: FÁVERO, Osmar (Org). *A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 155.

normal. O ensino da religião é, portanto, de interesse vital para a coletividade, para a Nação, para o Estado... Se inestimável é o serviço prestado à sociedade pelo professor de religião e de elementar justiça é retribuir pecuniariamente o trabalho honesto, segue, com todo o rigor da lógica, que remunerado há de ser o exercício do ensino da religião, por pessoa regulamente.¹³²

No período de 1930 a 1970, a formação de professores aparece no cenário da educação brasileira como algo de grande importância, principalmente para o primário. No entanto, se inicia também outros desafios. Saviani entende que a formação de professores daquela época era desenvolvida eminentemente em um Instituto de Educação, sendo sua função precípua a formação de professores, sobretudo, os do ensino normal e secundário. A partir deste fato histórico elencam-se outros relevantes: a) em 1939 instituição da Faculdade Nacional de Filosofia; b) instituição do Curso de Pedagogia como bacharelado; c) exercício do magistério apenas por concurso público e a liberdade de cátedra assegurada; d) lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961; e) método de alfabetização de adultos Paulo Freire 1962-1963; f) continuação do apoio da Igreja Católica a Universidades e Institutos; g) organização e estrutura de ensino; h) constituição de 1967 que estabelece as faixas etárias para o ensino.¹³³

A partir de 1970, esse ensino passou a ser assunto de discussões mais efetivas e aprofundadas, em vista das mudanças sociopolíticas na educação brasileira, em especial com a Lei nº 5.692/71 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No artigo 7º, parágrafo único, mantém o Ensino Religioso nestes termos: “o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus”.¹³⁴

Nos estados da federação, inicia-se a organização e elaboração da legislação para a normatização da disciplina. As secretarias estaduais e municipais de educação, em articulação com entidades religiosas, começam a promoção de cursos de curta duração para formação de professores.

¹³² HORTA, 2005, p. 234.

¹³³ HORTA, 2005, p. 232.

¹³⁴ BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%205.692-1971?OpenDocument>. Acesso em: 3 dez. 2014.

2.3.2 Ensino Religioso a partir de 1988

A educação é um processo democrático de descoberta e redescoberta do ser humano em sociedade. Exige cada vez mais a participação ativa e consciente do cidadão. Segundo a CNBB, nesta sociedade, a pessoa humana é parte do universo e sua vida e atividades são determinadas pela necessidade de sobreviver, alimentar, vestir, reproduzir, educar e educar sua prole.¹³⁵

O objetivo primordial da educação é a formação do ser humano que contribui em seu modo de pensar e agir como ser histórico que, ao longo de sua trajetória, institucionaliza seus processos interativos de formação. Esses processos formativos deixam de ser informais e passam a ser formalmente planejados e executados na medida em que o homem se constrói através da história. Por isso, o homem é sua própria história. Há uma necessidade de se responsabilizar pelo gerenciamento da formação do ser humano, incluindo a formação de professores, as instituições educacionais e os sistemas de ensino.

A partir da década de 1970, a formação de docentes para o Ensino Religioso passou a ser uma preocupação das entidades religiosas e/ou de instituições de ensino. Assim, nas décadas de 1970, 1980 e 1990, esta formação era realizada na modalidade de encontros, seminários, cursos de curta duração e outras, como forma de oferecer uma formação rápida em menor espaço de tempo. A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) foi uma das primeiras instituições que, a partir de 1974, ensejou os primeiros passos para a formação de professores de Ensino Religioso com a promoção de Encontros Nacionais para coordenadores e professores de Ensino Religioso.

Em nível de graduação, com licenciatura plena, a formação de profissionais especificamente para a função docente com o Ensino Religioso iniciou-se em 1996, no Estado de Santa Catarina. A partir da Assembleia Nacional Constituinte - ANC (1985-1988) e da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, a participação de professores, de entidades religiosas e educacionais e de diferentes segmentos da sociedade defendeu a manutenção do Ensino Religioso na Constituição garantido, no Artigo 210, § 1, com a seguinte redação: “O Ensino

¹³⁵ CNBB. (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). *O Ensino Religioso nas constituições do Brasil nas legislações de ensino e nas orientações da Igreja*. São Paulo: Paulinas, 1987. p. 12.

Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental'.¹³⁶ Depois, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (lei n. 9.394/96) e a alteração da redação do Artigo 33, pela lei n. 9.475/97, na qual ficou estabelecido:

Art. 1º - O Art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 33 - O Ensino Religioso, - de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º - Os Sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso.

Art. 2º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º - Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 22 de julho de 1997, 176º da independência e 109º da República.

Fernando Henrique Cardoso - Presidente da República

Paulo Renato Souza - Ministro da Educação.¹³⁷

Na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Ensino Religioso está definido como disciplina dos horários normais das escolas públicas do Ensino Fundamental. A LDBEN delega aos sistemas estaduais de ensino a regulamentação e os procedimentos para definição dos conteúdos e normas para habilitação e admissão de professores do Ensino Religioso. Portanto, mais do que nunca é preciso que cada sistema de ensino defina, também, para este ensino, a sua política de formação de professores. A lei, ao atribuir responsabilidades aos sistemas de ensino, não define quais. Entende-se que sejam os sistemas estaduais e municipais.

A Constituição de 1988 e a LDB foram marcadas pelos debates em torno do tema e as discussões geradas ao redor do Ensino Religioso, com a finalidade de identificar tendências e mudanças nas políticas e práticas curriculares sobre esse ensino e a conseqüente formação de professores. A proposta da Constituinte 1985-1988 mobilizou a sociedade brasileira, e a educação foi um dos temas mais

¹³⁶ BRASIL, 1996.

¹³⁷ BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Lei n. 9.475, 1997.

discutidos; em torno do qual diversas atividades foram realizadas para definir os princípios da nova carta. Os três anos da Assembléia Nacional Constituinte (ANC) foram fecundos na produção de reflexões e resgate de estudos referentes à educação nos textos da história política da nação brasileira.

A Constituição é marcada por projetos impetuosos, uns de caráter conservador e outros progressistas, focando a questão do público e do privado. O Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, os Encontros da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEM) e das Escolas Concessionárias participaram na defesa e articulação do ensino público e do privado. Um documento sobre a educação foi organizado para defesa e debates na Assembléia Nacional Constituinte, cujos princípios gerais foram a defesa do ensino público laico e gratuito em todos os níveis, sem nenhum tipo de discriminação econômica, política ou religiosa: democratização do acesso. Permanência e gestão da educação, a qualidade do ensino e o pluralismo de escolas públicas e particulares. Para a solidificação desses princípios fica subentendida a necessidade de formação de professores.¹³⁸

Os Coordenadores Estaduais de Ensino Religioso do Distrito Federal, de 23 Estados reunidos em Brasília, por ocasião do 5º Encontro Nacional de Ensino Religioso (ENER), de 29/5 a 2/6/86, em Carta Aberta ao povo brasileiro, reafirmaram suas posições relacionadas à educação, como meio de transformação da sociedade e convocaram a todos os brasileiros para que, por meio da educação, formassem uma nova consciência de cidadania e construíssem uma sociedade justa e fraterna. Os participantes deste 5º ENER, em 1986, consideraram que o acesso à escola e a uma educação de qualidade como um direito de todos. Somente uma educação de qualidade (humanizadora e libertadora) contribui para gerar o 'Homem Novo' e uma sociedade livre e justa. A religiosidade, como tendência inata de toda a pessoa humana, é uma das características fundamentais do povo brasileiro e não pode ser ignorada no processo educacional.¹³⁹

O trabalho do Grupo de Reflexão sobre o Ensino Religioso (GREER), firmado nestes princípios e de entidades educacionais e religiosas, foi intenso na

¹³⁸ PINHEIRO, 2005, p. 263.

¹³⁹ CNBB, 1987, p. 129.

mobilização popular em nível nacional; entre professores, pais, alunos e diferentes segmentos da sociedade brasileira. Isto para garantir o Ensino Religioso na Constituição de 1988. A proposta defendia que a disciplina deveria ser integrante dos horários normais de aula das escolas oficiais do Ensino Fundamental e Médio, com respeito à liberdade religiosa e como um direito do educando e dever do Estado. A mobilização para garantir esse ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e na Lei nº 9.475/97 no período, teve grande participação de professores e coordenadores do Ensino Religioso. Isto porque em vários estados, este ensino estava regulamentado e organizado com professores envolvidos na questão e, destes, alguns com muitos anos de atividade docente.¹⁴⁰

O envolvimento desses profissionais e segmentos da sociedade foi por entender o Ensino Religioso como um componente curricular e um direito do cidadão, fazendo parte da formação integral do ser humano. Tinha por objetivo uma educação que favoreça a personalização do educando e o fortalecimento da cultura de solidariedade, como consequência, a inclusão e o tratamento de igualdade aos professores desse ensino. Por ocasião da Assembleia Constituinte, setores representativos dos Estados delegaram às entidades juridicamente legalizadas o papel de articuladoras da mobilização nacional, concretizado por meio de um abaixo-assinado encaminhado à referida Assembleia. A Associação Interconfessional de Educação de Curitiba (ASSINTEC) - Paraná, o Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (CIER) - Santa Catarina e o Instituto de Pastoral de Campo Grande - Mato Grosso do Sul (IRPAMAT) foram os setores que assumiram a causa da mobilização nacional pelo Ensino Religioso.¹⁴¹

Atuaram com empenho a Associação de Educação Católica do Brasil (AEC/Brasil), o Setor de Educação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), sobretudo, o Grupo de Reflexão sobre Ensino Religioso (GRERE) e o Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (CONIC), entre outras entidades. Esta foi a uma segunda emenda popular, com maior número de assinaturas, cerca de 78.000, que deu entrada na Assembleia Constituinte, em 1987, em favor da manutenção do

¹⁴⁰ CNBB, 1987, 128.

¹⁴¹ CNBB, 1987, 130.

Artigo sobre o Ensino Religioso na nova Constituição, o que, de fato, se verifica no Artigo 210, § 1.¹⁴²

A Constituição de 1988, no Artigo 205, define que,

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.¹⁴³

Determina ainda a educação como um direito de todo o cidadão, o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para a cidadania. No entanto, a tradição histórica de tratamento do Ensino Religioso no currículo escolar, no período colonial e imperial como ensino da religião, deixou marcas na história da educação. A partir da Constituição de 1934 e legislações de ensino posteriores, o Ensino Religioso recebe um artigo exclusivo e continua um tema complexo que causa grandes discussões. Apesar de suas limitações, a Constituição de 1988 é democrática em todos os sentidos. É uma “carta de mistura”, contém avanços e retrocessos. Retrata o lado retrógrado da sociedade e o lado mais moderno. Com todas essas contradições, é ainda a Constituição que mais consagra os direitos e incorpora conquistas sociais, apesar da defasagem observada pelo Senador Afonso Arinos, entre os avanços nos direitos civis e políticos e a ausência de garantia nos direitos sociais. Estas conquistas foram garantidas pela mobilização social, como as do Fórum de Defesa pela Escola Pública, de Professores e Coordenadores de Ensino Religioso, bem como de entidades com ele envolvido que continuou no período de tramitação de projetos para elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O processo de elaboração da Constituição Federal de 1988 e o governo Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995, viabilizaram a volta do debate e a discussão sobre as consequências do resgate da separação Igreja e Estado. A questão voltou a ser debatida e ganhou força na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada e sancionada em dezembro de 1996.

¹⁴² CNBB, 1987, 132.

¹⁴³ BRASIL, 1988, p. 133.

Na escola pública, o Ensino Religioso constitui um campo de investigação como parte integrante do currículo escolar. Os defensores de uma educação laica, isto é, a educação religiosa, como um foro privado dos cidadãos e o ensino doutrinário e as práticas religiosas consideram que o Ensino Religioso deveriam ficar no âmbito de cada denominação religiosa.

A história da educação escolar brasileira revela que o Ensino Religioso teve significado diverso em diferentes contextos históricos, bem como a formação de professores. Para compreender, é importante identificar em cada período da história brasileira, o significado e tratamento que a disciplina Ensino Religioso recebeu no Brasil Colônia, no Brasil Império, na República Velha, a partir de 1930 e da Constituição de 1934, até a Constituição de 1988 e na LDB de 1961, 1971 e, em especial, a de 1996 até os dias atuais.

2.4 Dificuldades e desafios

A falta de formação do professor de Ensino Religioso é um caminho marcado por equívocos. Para Dom Nelson Francelino Ferreira, bispo auxiliar do Rio de Janeiro, é essencial para a força do professor de Ensino Religioso a sua formação pessoal e continuada, para que ele saiba sistematizar bem aquilo que está sendo ensinado e possa ajudar os alunos a raciocinar sobre a fé que professam. Nesse interim, vale destacar que o professor de Ensino Religioso precisa rever também as suas concepções religiosas pessoais, pois se a proposta da disciplina não for internalizada e aceita pelo educador, isto também pode vir a ser uma dificuldade. Para algumas pessoas a falta de informação e aceitação acarreta numa má compreensão da disciplina como ciência. Assim sendo, o Ensino Religioso tem passado por uma transição, o que convém conhecê-la ao longo do seu processo histórico para internalizar e garantir a sua continuidade como ciência.¹⁴⁴

Desde seus primórdios, o Ensino Religioso apresenta dificuldades e desafios que lhe são peculiares ora como processo sócio-histórico ora como processo educacional. Mesmo com o Art. 33 da LDB, modificado pela Lei 9.475/97, que assegura o respeito à diversidade cultural religiosa e determina ser vedada qualquer forma de proselitismo. O que faz se retomar a discussão quanto a necessidade de

¹⁴⁴ CNBB, 1987, 135.

um profissional com domínio da episteme do Ensino Religioso. Contudo, não há um referencial que permite elencar categoricamente as dificuldades e os desafios no Ensino Religioso, ou impostos ao profissional docente em Ensino Religioso. Assim sendo, elencam-se tais dificuldades e desafios tomando-se trabalhos outros já realizados e que, por sua importância e notoriedade tem o seu devido valor.¹⁴⁵

De acordo com a Associação de Educação Católica de Curitiba muitos professores de Ensino Religioso têm apontado uma série de dificuldades em seu dia a dia, tais como:

- ✓ Falta de formação específica na área;
- ✓ Falta de acompanhamento de religiosos no planejamento das aulas;
- ✓ A variedade de religiões na mesma classe ou turma;
- ✓ Responder aos questionamentos que surgem durante as aulas;
- ✓ Falta de comprometimento religioso dos pais;
- ✓ Trabalhar com a ideia do Transcendente;
- ✓ Não envolver as religiões nas aulas de Ensino Religioso;
- ✓ Dificuldade no entendimento da Bíblia;
- ✓ Inversão de valores;
- ✓ Falta de seriedade dos alunos;
- ✓ Respeitar a legislação em vigor;
- ✓ A mídia que vai contra aos valores trabalhados.¹⁴⁶

A partir do estudo de Maria Eliane Azevedo da Silva e Afonso Maria Ligorio Soares pode-se inferir ainda que a prática em sala de aula, por causa da falta de licenciatura e a limitação e escassez de referenciais teóricos sobre o sagrado, sobre a vinculação com o Ensino Religioso e a prática pedagógica simbolizam dificuldades

¹⁴⁵ CNBB, 1987, 138.

¹⁴⁶ JUNQUEIRA, 2001, p. 8.

enfrentadas no Ensino Religioso, tendo como desafio a o desenvolvimento de políticas públicas que viabilizem a licenciatura em Ensino Religioso.¹⁴⁷

2.5 Considerações finais

De acordo com o exposto se pode comprovar a assertiva apresentada anteriormente de que a educação é um processo dinâmico que toma o homem na sua totalidade. Uma relação entre o ser e a essência do homem. Nesse sentido, percebe-se que desde os seus primórdios a educação tem a dinamicidade como sua característica peculiar. Assim sendo, a educação como elemento da construção da essência do homem passa pela sua própria história: pelo ensino enquanto aprendizagem e pela formação docente.

O conhecimento da própria história da educação é uma das formas mais importantes de se compreender o mundo. Por isso é necessário que se tenha conhecimento dos fatos históricos que norteiam a educação e o Ensino Religioso. O Brasil possui elementos históricos muito fortes que contribuíram para edificar os pilares da educação. Logo convêm conhecê-los para que os homens escolham seu destino com algum conhecimento de causa e, se possível, consigam evitar os erros, que no passado fizeram se distanciar da educação. É muito importante a compreensão da história. A compreensão do processo histórico da educação se dá através do conhecimento dos períodos ou datas que servem para situar os fatos.

É pela história que se pode perceber traços considerados norteadores da função do ensino em busca da construção do homem enquanto ser moral e ético. Nota-se que a presença dos jesuítas no solo brasileiro contribuíram sobremaneira para impulsionar a visão de homem que se desejava para a sociedade já naquela época. O Ensino Religioso a partir dos jesuítas tem como base a consolidação do cristianismo com a cultura do Brasil. Um ensino formalizado voltado para materialização de valores através de práticas dogmáticas e disciplinares centrados no catolicismo. Contudo, o Iluminismo traz a mudança científica, filosófica, política, econômica, industrial e religiosa; o que requer a necessidade de pensar na formação docente do profissional que vai conduzir a aprendizagem. Apesar de uma formação

¹⁴⁷ SILVA, Maria Eliane Azevedo da, SOARES, Afonso Maria Ligorio. Formação docente e o Ensino Religioso: resultado preliminar de levantamento sobre teses e dissertações no Brasil. *Pistis Praxis*, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 361-381, jul./dez. 2010.

rigorosa a respeito das questões que o docente iria tratar em sala de aula, ainda havia um grande desafio: os profissionais só estavam aptos para a docência após trinta anos. O que significava que a docência ainda ficava restrita a atividades básicas.

Apesar dos avanços registrados na história desde o Império é somente a partir de 1930 que o Ensino Religioso se configura como disciplina do currículo, mas ainda com dificuldades e desafios a serem superados. A gestão política também começa a contribuir para a configuração dessa história com a promulgação das constituições iniciadas em 1970, mas é somente a partir de 1988 que o Ensino Religioso se torna elemento de um processo educacional democrático. Mesmo apresentando várias dificuldades e desafios aqui apresentados a serem superados em busca de construir o homem a partir de sua essência.

3. O ENSINO RELIGIOSO E A FORMAÇÃO ÉTICA

3.1 Ética – concepções e formação

É ainda complexa a concepção de ética, visto que esta se confunde muito com moral. Geralmente se usa ambas com sendo com uma única concepção. Diante disso convém fazer uma reflexão para que se possa nortear uma relação ou diferença acerca de ética como princípio. A ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, é a ciência de uma forma específica de comportamento humano.¹⁴⁸

Vazquez parte do pressuposto de que sendo a ética uma ciência deve ter uma abordagem científica de seu estudo, pois corresponde a uma necessidade de abordagem a respeito dos problemas morais. Em seu sentido de maior amplitude, a ética tem sido entendida como a ciência da conduta humana perante o ser e seus semelhantes.¹⁴⁹ Daí Vazquez afirma que ética é uma forma específica de comportamento humano, pois a conduta é um conjunto de comportamentos humanos em relação a seus semelhantes. Para Vazquez:

[...] a ética se ocupa de um objeto próprio: o setor da realidade humana que chamamos moral – constituído por um tipo peculiar de fatos ou atos humanos. Como ciência, a ética parte de fatos visando descobrir-lhes os princípios gerais. Neste sentido, embora parta de dados empíricos, isto é, da existência de comportamento moral efetivo, não pode permanecer no nível de uma simples descrição ou registro dos mesmos, mas os transcendem com seus conceitos, hipóteses e teorias. Enquanto conhecimento científico a ética deve aspirar à racionalidade e objetividade mais completas e, ao mesmo tempo, deve proporcionar conhecimentos sistemáticos, metódicos e, no limite do possível, comprováveis.”¹⁵⁰

Nesse sentido, convém elencar a visão dos pensadores modernos mencionados por Sá a respeito de Ética: Henri Bergson concebe ética consubstanciada a moral, tendo esta sentidos distintos. É o que se denominou de moral fechada e moral aberta. Para este pensador, moral fechada é aquela derivada do instinto, na preservação das sociedades em que se grupam os seres. Já moral

¹⁴⁸ VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Ética*, 24 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 23.

¹⁴⁹ SÁ, Cláudia Brito de Albuquerque. *Ensino religioso: desafios e soluções*. Disponível em: <<http://arqrio.org/noticias/detalhes/487/ensino-religioso-desafios-e-solucoes>>. Acesso em: 17 set. 2014.

¹⁵⁰ VÁZQUEZ, 2003, p. 23.

aberta é a atitude comportamental do homem em relação a sua condição de liberdade numa contraposição as suas limitações e necessidades para a vida. Charles Wagner tomando os estudos de valor de Max Scheler e Edward Von Hartman preconizam um conceito de valor a cerca de ética expresso em algumas premissas:

- ✓ Ética é um estímulo à necessidade do valor, como forma comportamental para a qualidade de vida.
- ✓ Ética não se baseia nem na noção de bem, nem em aspirações desejadas, mas na intuição emotiva dos valores, observados em suas diversas hierarquias.
- ✓ Sendo o valor algo desejável, como norma e critério de juízo, como possibilidade de escolha inteligente, esse passa a ser o universo do campo da Ética.¹⁵¹

Pode-se inquirir a partir do exposto que os pensadores modernos tomam a concepção de ética centrada no valor, a principio, no bem como aspiração e no critério de juízo, sendo este último uma escolha. Isto é, parte do comportamento do indivíduo para desenvolver seu papel como participe da sociedade. Rios dá referência ao que “*é preciso*” fazer na representação de cada papel quando tomado o comportamento do indivíduo na formação do caráter ético. Rios ressalta que se faz necessário o remeter-se ao “*dever*” que está presente no universo da ação humana em sociedade. Isto é, “como seres sociais estamos sempre ligados ao que *devemos ser*, que é indicado pelas regras do coletivo de que fazemos parte”.¹⁵² E salienta:

O conteúdo dos papéis não tem sido o mesmo em todas as sociedades, indistintamente. Em cada sociedade, em função da organização específica da vida de seus membros, do trabalho, da produção da vida material, organiza-se também o comportamento desejável para cada um daqueles membros.¹⁵³

A ética é a ciência da moral, isto é, uma esfera do comportamento humano. Assim sendo, para o Vazquez as proposições éticas devem conter o mesmo rigor, a mesma coerência e fundamentação científica. No entanto, os princípios, as normas ou os juízos de uma moral determinada não apresentam esse caráter. Nesse

¹⁵¹ SÁ, 2014.

¹⁵² RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e Competência*. 19 ed., Coleção Questões da Nossa Época, v. 7, São Paulo: Cortez, 2010. p. 23.

¹⁵³ RIOS, 2010, p. 23.

contexto, sendo o comportamento humano componente da ciência moral e o conjunto deste é que dá origem a conduta humana, pode-se afirmar que a ética está baseada na conduta humana. A conduta do ser é sua resposta a um estímulo mental, ou seja, é uma ação que se segue ao comando do cérebro e que, manifestando-se variável, também pode ser observada e avaliada.¹⁵⁴

Ao se referir à conduta humana a ação mencionada é representada pelo comportamento. Para tanto, concebe-se o comportamento como uma resposta a um estímulo do cérebro, mas constante, numa mesma forma. O que o diferencia da conduta. Daí se conclui que a conduta nada mais é que um conjunto desses comportamentos por estarem se manifestando com frequência. O que a ética estuda a ação que, comandada pelo cérebro, é observável e variável, representando a conduta humana.¹⁵⁵

O estudo doutrinário a respeito do motivo que leva a produzir a conduta é um específico esforço intelectual; buscar conhecer o que promove a satisfação, prazer ou felicidade é, nessa forma de entender a questão, mais que analisar o bem como uma coisa isolada ou ideal, simplesmente.¹⁵⁶

Para Sá, na ética concebida como conduta não se busca o exame ideal, mas o que leva a produzi-lo. Não é aquilo que conduz o homem ao processo ético ou a sua prática, mas os caminhos que conduzem o homem a construir sua ética, baseada na conduta.

O campo da ética é a experiência humana ou o comportamento humano, centralizado na moral, considerando-se esta na sua totalidade, para que se possa definir o que é bom a nível de interesse individual ou coletivo. Assim:

O ético transforma-se assim numa espécie de legislador do comportamento moral dos indivíduos ou da comunidade. Mas a função fundamental da ética é a mesma de toda teoria: explicar, esclarecer ou investigar uma determinada realidade, elaborando os conceitos correspondentes. Por outro lado, a realidade moral varia historicamente e, com ela, variam os princípios e as suas normas.¹⁵⁷

Sá afirma que a compreensão da conduta humana nessa abordagem sofreu muitas variações. A evolução desse pressuposto, na visão deste autor visa

¹⁵⁴ VAZQUEZ, 2003, p. 23.

¹⁵⁵ SÁ, Antônio Lopes de. *Ética Profissional*. São Paulo: Editora Atlas, 2009. p. 25.

¹⁵⁶ SÁ, 2005, p. 26.

¹⁵⁷ VAZQUEZ, 2003, p. 20.

desenvolver conhecimentos sobre ética numa perspectiva científica. Daí o autor menciona a visão de alguns pensadores sobre conduta, o que convém ressaltar:

Thomas Hobbes - o básico na conduta é a conservação de si mesmo, como o bem maior. Em sua obra não apresentou a matéria dentro das convenções epistemológicas, nem com uma lógica que pudesse ser classificada como rigorosamente científica, mas emitiu suas opiniões filosóficas com convicção suficiente para que se pudesse avaliar sua forma de entender a conduta. Objetivamente, a conduta está centrada na liberdade, na justiça e nos acordos feitos entre os seres. **René Descartes** - Para justificar sua tese, como introdução a suas concepções sobre a Ética, o genial pensador discorreu sobre muitos temas associados ao corpo humano e também sobre as influências que entendeu fossem as responsáveis por muitas das atitudes humanas. Admitiu que a alma atua sobre uma pequena glândula que existe no cérebro, daí se irradiando para todo o corpo. Reconheceu que a vontade é livre e que os pensamentos se dividem em volições e "paixões" e que estas abrangem a todos os gêneros de percepções. Assim, concluiu que as emoções só se alteram por ação da alma do próprio ser e que "há uma razão particular que inibe a alma com rapidez no sentido de mudar ou conter as paixões". Consolidou, com genialidade, o conceito de que é pelo "domínio de si mesmo" que se deve moldar a conduta, tal como Buda enunciara havia mais de dois mil anos. É pelo conhecimento da verdade que o homem constrói seu estado de consciência ética, importante diretriz de seu comportamento humano. **Baruch Espinosa** - mesmo seguindo aproximadamente a linha de Hobbes, traça um caminho mais qualificado cientificamente, com um tratamento de grande valor teórico, entendendo que desejar o bem para si mesmo é uma questão relevante, mas que conhecer a natureza divina é algo que a tudo se sobrepõe. Nesse sentido, a conduta está centrada no princípio do respeito e proximidade a Deus; no determinismo da vontade divina; na utilidade em jamais odiar, desprezar e ridicularizar o próximo, ter cólera ou invejar; contentar-se com o que o destino oferece, de forma racional e não por influências externas; preservar a liberdade. **John Locke** - Acompanha a tendência de conservação do ser e acrescenta que se deve evitar a tristeza, auxiliando a experiência pelas sensações e reflexões, buscando-se, ao máximo, a alegria de viver. Conservar-se em prazer, como móvel, como conduta ética preponderante; nega o conhecimento inato, ou seja, afirma que tudo é adquirido nesse particular, condicionando, pois, a estrutura mental a um processo de conquista da verdade por um processo educacional e cultural, obrigatório, por iniciativa do ser ou de terceiros. A conduta, portanto, movida pelo cérebro, pelo espírito, é fruto de algo adquirido, excluídas suas causas naturais. **Gottfried Wilhelm Leibniz** - Entendeu que as normas da moral não são inatas, mas que existem verdades inatas; de uma forma extremamente singela apresentou a que lhe pareceu a mais importante: "não façais aos outros senão aquilo que gostaríeis fosse feito a vós mesmos". A verdade natural se encontra em nós pelo instinto e pela luz somos levados aos atos de humanidade por instinto. Os limites de justiça nem sempre são assimiláveis pela sociedade e que a conduta humana absolutamente justa termina por conflitar-se com aquela do grupo social. Nega, pois, o caráter verdadeiro, inato, da lei e admite que a sociedade pode consentir em transgredi-la, por não afinar-se ao conceito de justiça dos seres (no Brasil, por exemplo, na atualidade, isto ocorre com diversos fatos, bastando citar o exemplo do cheque pré-datado que, sendo ilegal, é até regulado pelo Banco Central, por ser aceito pela comunidade). A ciência moral (além dos instintos, como o que nos faz abraçar a alegria e evitar a tristeza) é inata da mesma forma que o é a aritmética, pois ela depende também das demonstrações que a luz interna nos fornece. **David Hume** – precursor dos conceitos sobre conduta humana a partir do

questionamento das causas promotoras das virtudes, dos vícios, da verdade, da falsidade, da beleza e da fealdade; para ele a percepção é o fundamento da formação de ideias, isto é, da própria consciência ética, repudiando a ideia do “eu”, como substância; no entanto, a construção da consciência ética dá-se pelos caminhos da ciência e da instrução. Porém, o pensador afirma que a conduta, nas sociedades, nem sempre está de acordo com a virtude, como padrão ideal a ser alcançado. **Immanuel Kant** – a conduta é guiada pela moral e esta se sustenta em três pilares: Deus, liberdade e imortalidade. O valor moral da ação não reside no efeito que dela se espera; não reside em qualquer princípio da ação que precise pedir seu móbil a este efeito esperado. Atribui à “razão” a exclusiva responsabilidade da origem das ações éticas e admite que só existe valor quando o homem age sob o impulso de um sentimento de dever, daquela dimensão. Quando alguém cumpre um dever ético por interesse, admite Kant, pode lucrar com isto, mas não pode receber a classificação de virtuoso. **Jeremy Bentham** – apologista do dualismo – dor e prazer resumiu toda sua doutrina ética impregnada fortemente de uma tendência para o maior proveito que a conduta possa oferecer como veículo de felicidade tendo como base a moral; oferece as bases de uma ordem moral de julgamentos sobre vontade como móvel da conduta humana, traçando uma condução de pensamento no campo da Ética; atribui, também, valor especial ao “motivo” ou móvel da conduta, isto é, razão pela qual alguém é levado a praticar um ato numa relação entre percepção interna e externa; ou seja, se os motivos são bons ou maus para a prática da ação ética, será exclusivamente em razão de seus efeitos.¹⁵⁸

De acordo com o exposto, como teoria de uma forma específica do comportamento humano, a ética não pode deixar de partir de determinada concepção filosófica do homem. Para a construção da conduta ética, tendo a moral como principal elemento, logo não se pode conceber ética e moral sendo a mesma coisa. Nesse sentido,

O comportamento moral é próprio do homem como ser histórico, social e prático, isto é, como um ser que transforma conscientemente o mundo que o rodeia; que faz da natureza externa um mundo à sua medida humana, e que, desta maneira, transforma sua própria natureza. Por conseguinte, o comportamento moral não é a manifestação de uma natureza humana eterna e imutável, dada de uma vez para sempre, mas de uma natureza que está sempre sujeita ao processo de transformação que constitui precisamente a história da humanidade. A moral, bem como suas mudanças fundamentais, não são senão uma parte desta história humana, isto é, do processo de autocriação ou autotransformação do homem que se manifesta de diversas maneiras, estreitamente relacionadas entre si: desde suas formas materiais de existência até as suas formas espirituais, nas quais se inclui a vida moral.¹⁵⁹

Ao tratar do comportamento humano, Vazquez menciona ainda que a ética se relaciona com outras ciências e que a partir de diferentes visões, estudam também o comportamento humano com o objetivo de esclarecer seu tipo peculiar

¹⁵⁸ SÁ, 2005, p. 28-33.

¹⁵⁹ VAZQUEZ, 2003, p. 28.

num pressuposto moral, visto que os agentes morais são indivíduos concretos que fazem parte de uma comunidade.¹⁶⁰

Na educação, o comportamento humano na formação ética também dá lugar para a questão da moral como elemento integrante. É no espaço da moralidade que se aprova ou se reprovava o comportamento dos sujeitos, que designamos como correto ou incorreto. Há, neste sentido, relações estabelecidas socialmente pelos homens; uma articulação entre o dever e o poder que leva o indivíduo a perceber a relação moral e política como dever no universo da organização social.¹⁶¹

A ética se apresenta como uma reflexão crítica sobre a moralidade; sobre a dimensão moral do comportamento do homem. Logo, a formação ética, no campo da educação, deve ser concebida a partir de uma prática filosófica, caracterizada pelo questionamento, elemento primordial da filosofia. É por meio da educação que o indivíduo tem contato com o conhecimento e passa a compreender o seu mundo numa perspectiva de estabelecer uma interação com seu meio. E essa interação o leva a construir seu comportamento dando-lhe sentido.¹⁶²

Como valor – é o ato valioso da moral; é o valor da bondade que podem levar o homem a felicidade, ao prazer e a materialização da vontade e utilidade.

Como felicidade – a felicidade só pode ser obtida no céu (ideal defendida pela ética cristã; os homens têm o direito de serem felizes neste mundo (ética moderna); mas a felicidade deve ser compreendida num plano abstrato, ideal, fora das condições concretas da vida social que favorecem ou constituem obstáculos para sua consecução.

Como prazer – do hedonismo ético o bom é um estado de sentimento ou estado afetivo agradável; como sensação agradável produzida por certos estímulos e cujo oposto é a dor ou sensação localizável em alguma parte do corpo.

Como “boa vontade” – a felicidade está sujeita a certas condições, e se essas não se verificam – não se pode ser feliz. O bom como felicidade implica uma bondade condicionada.

Como útil – é o bom como útil para os outros, independentemente de que coincida ou não com nosso próprio bem-estar pessoal.¹⁶³

De acordo com o exposto, faz necessário destacar a relação da filosofia analítica com a teologia moral para entender que esta última norteia a prática

¹⁶⁰ VAZQUEZ, 2003, p. 28.

¹⁶¹ RIOS, 2010, p. 24.

¹⁶² RIOS, 2010, p. 24.

¹⁶³ VAZQUEZ, 2003, p. 155-168.

docente no Ensino Religioso. Para Oliveira, filosofia analítica e teologia moral são ciências estabelecidas, reconhecidas em sua própria legitimidade intelectual como disciplinas autônomas. A teologia moral se consolida a partir do diálogo da fenomenologia, do existencialismo e do personalismo. Já a filosofia analítica é totalmente oposta àquela, é antes a renovação da teologia moral. Portanto, a relação entre ambas está na inflexão na histórica da ética, tendo como consequência a teologia moral. No período da guerra entre as duas disciplinas e na tentativa de sua aproximação e assimilação e na emergência de uma doutrina do realismo moral como desafio atual para a teologia moral. No contexto dessa relação fica claro a necessidade de contextualizar, ou mesmo, conceber a ética como algo que seja produto dessa mesma relação. Assim sendo, Oliveira enfatiza o princípio da responsabilidade no plano do ser e da existência para o plano de dever-ser como materialização da moral ética.¹⁶⁴

As características da ética tradicional em que as relações com o mundo extra-humano ficam na esfera cultural da *techne*. Isto é, toda e qualquer outra vocação que não seja ligada a moral fica na esfera da *polis*. Assim sendo, a ética por ser fundamentalmente antropocêntrica é significativa e relevante por ser apenas o plano da relações intra-humanas ou das relações consigo mesmo. Os efeitos, positivos ou negativos, provenientes do agir humano são considerados em limites espaço-temporais próximos a esse agir. É nesse contexto que se apresenta as novas dimensões da responsabilidade, agora sob o ângulo da *ética da intenção* denominada por este:

Com o advento da técnica moderna altera-se decisivamente o panorama das éticas tradicionais. A técnica moderna investe as ações humanas de uma ordem de grandeza completamente distinta daquela com que se preocupava a tradição; além disso, dota-as de objetos novos e provoca consequências de tal magnitude que ultrapassam as margens do pensamento ético tradicional. A ética da proximidade e da presença continua a valer para a esfera cotidiana das relações humanas próximas e recíprocas. Esta passa a ser, porém, ensombrecida pela esfera crescente do agir coletivo, na qual agente, ato e efeitos, não são mais os mesmos que aqueles implicados na esfera ética da presença e da proximidade. Essa nova dimensão do agir humano é ampliada pelo poder tecnológico numa tal magnitude de força e potencial que dela decorre uma nova, outrora jamais sonhada, dimensão de responsabilidade.¹⁶⁵

¹⁶⁴ OLIVEIRA, 1996, p. 157.

¹⁶⁵ OLIVEIRA, 2000, p. 197.

É no cerne dessa questão que se faz necessário um pensar na formação ética do indivíduo na mesma intensidade e dimensão do que o autor apresenta. É necessário também que não se perca a noção de que a ética tradicional carrega em si mesma valores subjetivos e, porque não dizer, que tais valores estejam ligados a uma formação subjetiva do mundo. Isto porquê “a relação com as coisas e com os seres naturais em geral é, no fundo, uma relação mediada entre pessoas”.¹⁶⁶ Estes valores, por sua vez, são manifestados a partir da concepção de homem, tendo uma ligação com o divino, com o sagrado, tomado aqui como princípio teológico. Daí se falar numa ética teológica a disposição da formação ética.

É nesse novo universo que Oliveira enfatiza o novo papel do saber na moral enquanto formação ética. Para o autor, esse saber é objeto de um imperioso dever, o que supera o valor que lhe foi atribuído na ética tradicional. Esse saber deve ser comensurável às virtualidades da extensão causal do agir humano coletivo. Isto é, a ética moral ou conduta ética é a natureza em si mesma no agir humano, mas com uma relação de causa e efeito a partir da realidade vivenciada.¹⁶⁷

3.2 O Ensino Religioso na formação ética

Uma vez integrado à sociedade como profissional, a atitude do homem de ser ético ou não, de agir com honestidade ou desonestidade, dependerá, em grande medida, da formação moral, ética e espiritual deste homem. Estes valores são adquiridos num processo sócio histórico que envolve a família, a igreja, o círculo social. Assim sendo, para aquele profissional que se dispõe a ensinar os princípios éticos é necessário, basicamente, que ele os tenha vivenciado – eis a característica primordial do docente de Ensino Religioso. O Ensino Religioso é, portanto, segundo Figueiredo, elemento integrante do conjunto das disciplinas que estão a serviço do desenvolvimento harmônico de todas as dimensões do ser humano serve para condução e transmissão de valores que podem contribuir para uma sociedade mais moral, mais ética e mais justa.¹⁶⁸

Para White:

¹⁶⁶ OLIVEIRA, 2000, p.196.

¹⁶⁷ OLIVEIRA, 2000, p. 197.

¹⁶⁸ FIGUEIREDO, 1995, p. 13.

[...] a verdadeira educação significa mais do que a preparação para a vida presente. Visa o ser todo, e todo o período da existência possível ao homem. É o desenvolvimento harmônico das faculdades físicas, intelectuais e espirituais. Prepara o estudante para o gozo do serviço neste mundo, e para a aquela alegria mais elevada por um mais dilatado serviço no mundo vindouro.¹⁶⁹

O autor toma o termo serviço neste mundo a relação do homem com seu mundo. Numa relação com o outro. Isto é o desenvolvimento do pensamento crítico, pois o aluno precisa ter a competência de refletir em suas decisões e escolhas, assim como emitir julgamento crítico sobre tudo aquilo que vê ao seu redor, na pesquisa e no dia-a-dia. Sempre fundamentado em argumentos sólidos e com espírito de aprendizado.¹⁷⁰

Para se compreender o Ensino Religioso, Follmann afirma que este é um processo global e subjetivo é necessário olhar através de uma totalidade que reúne todos os níveis de conhecimento e a compreensão da razão de ser. O Ensino Religioso deve fazer parte de uma concepção de educação. Para o autor, toda sociedade possui um espaço cultural que lhe confere um caráter, todo particular e fundamenta toda a sua organização dentro de um contexto político, social, religioso etc. E não é senão a parte da compreensão desse espaço que se pode construir com as novas gerações, com os novos comportamentos que a mesmas apresentam diante de uma nova realidade que são propostas perante as imagens do individualismo, do descartável e das experiências religiosas sem instituições.¹⁷¹

Para Corazza:

[...] a razão de ser do Ensino Religioso, como disciplina escolar, fundamenta-se na própria função da escola, qual seja, o conhecimento e o diálogo. Como espaço de construção e socialização dos conhecimentos produzidos, a escola também deve disponibilizar o conhecimento religioso a todos e todas que a ele queiram ter acesso, embora não seja sua função propor a adesão e a vivência de tal conhecimento, enquanto princípio de conduta religiosa e confessional, já que esse princípio continua sendo atribuição de cada religião.¹⁷²

A presença dos fatos reais que a vida proporciona ao ser humano é que deve escola a oferecer em vista desses fatos o conhecimento religioso como um

¹⁶⁹ WHITE, E. G. *Orientação da Criança*. 9ª ed. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2003. p. 13.

¹⁷⁰ WHITE, 2003, p. 13.

¹⁷¹ CORAZZA, Sandra. Ensino Religioso. *Revista Pátio*. Ano IV, n. 16, fev/abr, Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 54-56.

¹⁷² FOLLMANN apud CORAZZA, 2001, p. 54.

patrimônio da humanidade, que se caracteriza pela busca de compreensão do sujeito, através de um diálogo que deve estimular por meio da interdisciplinaridade como estratégia que irá considerar esta nova representação do indivíduo. O Ensino Religioso proporcionará o reconhecimento de cada indivíduo através da sua cultura, que faz uma demonstração específica de cada um por meio do caráter universal e da antropologia cultural.

De acordo com exposto, o Ensino Religioso não deve ser só uma experiência de fé, mas uma experiência através da razão do ser, sobre o fundamento do conhecimento. Conhecimento que a antropologia filosófica reconhece nos fenômenos religiosos como decorrência de uma prosperidade humana e da condição existencial, especialmente pelo interesse que a ordem pedagógica poderá dizer. Para Cerezer, o Ensino Religioso deve ser desvinculada das religiões que se institucionalizaram e se tornaram organizações públicas ou privadas. Instituições sustentadas publicamente como um grupo, através da comunidade política que foi introduzida entre éticas reguladas pela fidelidade dos cidadãos aos costumes e bens da comunidade política; em que as práticas religiosas são ditadas pela fidelidade aos ritos celebrativos. Isto independente da qualidade ética dos cidadãos, como dos sacerdotes que as presidem.¹⁷³

Daí se afirmar que o país sofre pela falta de moral e princípios em todos os segmentos. Partindo da assertiva de que a formação humana e retidão moral estão arraigadas na educação, Cerezer se posiciona:

[...] a educação de permitir ao homem ser transformado em um novo ser, consciente, ético e, sobretudo verdadeiramente humano; a verdadeira educação torna imprescindível a ética [...] só é possível educação quando houver uma formação legitimamente voltada aos valores éticos.¹⁷⁴

Assim, se tornou um dos graves problemas do cristianismo, a dicotomia entre religião e vida. Tudo isso é para mostrar a necessidade que se tem de trabalhar o Ensino Religioso fora do proselitismo, procurando um profissionalismo que seja orientado e capacitado por uma ética e atuação muito maior que a prática que eles possuem até os dias atuais. Os conteúdos deixaram de ser exclusivamente

¹⁷³ CEREZER, Cláudio. Ética, uma reflexão crítica sobre o nosso cotidiano: *Revista Mundo Jovem*. Ano 45, n. 378, jul., Porto Alegre, 2007. p. 09.

¹⁷⁴ CEREZER, 2007, p. 09.

uma reflexão de valores e passam a explicitar outras áreas específicas dos conhecimentos religiosos que envolverão o ser humano, sendo ele o educando ou o educador. Segundo o Ministério da Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] a etapa final da educação básica é a etapa final de educação de caráter geral, afinada com contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com desenvolvimento da pessoa, como "sujeito em situação" – cidadão.¹⁷⁵

A própria educação básica enquanto princípio constitucional já menciona a promoção de valores como a sensibilidade e a solidariedade, atributos da cidadania. A lei aponta que o aprendizado iniciado no ensino fundamental deve encontrar complementação e aprofundamento no ensino médio. Nessa nova etapa, em que já se pode contar com uma maior maturidade do aluno, os objetivos educacionais podem passar a ter maior ambição formativa, tanto em termos da natureza das informações tratadas, dos procedimentos e atitudes envolvidas, como em termos das habilidades, competências e dos valores desenvolvidos.

Mais amplamente integrado à vida comunitária, o estudante da escola de nível médio já tem condições de compreender e desenvolver consciência mais plena de suas responsabilidades e direitos, juntamente com o aprendizado disciplinar. Neste sentido, se pode falar em modelos de Ensino Religioso cujo objetivo é a formação ética. De acordo com Douglas Cabral Dantas existem diferentes modelos teóricos de compreensão do Ensino Religioso, como disciplina, e destaca:

Modelo confessional: Mais comum em escolas confessionais cristãs, o modelo confessional caracteriza-se pelo ensino de conteúdos doutrinários aos seus alunos, com a alegação de que, ma vez matriculados, estão sujeitos à confessionalidade da instituição. Há educadores e religiosos identificados com esse modelo que defendem também que haja diferentes turmas de Ensino Religioso segundo as diferentes confissões religiosas dos alunos. O grande limite desse modelo é sua semelhança com a catequese cristã, podendo ser assumido mais facilmente sem ônus para o Estado

Modelo ecumênico ou irênico (do grego "eirene", que significa "paz"): O Ensino Religioso acontece numa condição tal que atende às confissões cristãs, sobretudo àquelas que estão engajadas no Movimento Ecumênico, o qual busca reconstruir a unidade entre os cristãos a partir do diálogo e do engajamento comuns, enfatizando mais as semelhanças que as suas diferenças

¹⁷⁵ BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000. p. 46.

Modelo interconfessional: No modelo interconfessional, o Ensino Religioso é ministrado de tal forma que se torna compatível com todas as confissões religiosas, sem levar a doutrinações nem exclusividades. Sem estar limitado aos cristãos, é capaz de atender a todos os grupos religiosos.¹⁷⁶

De acordo com estes pressupostos a identidade dessa disciplina é abrangente e importante do ponto de vista de uma educação que se pretende integral, contribuindo para a elaboração do projeto de vida pessoal do aluno, o que inclui desde o respeito pela diversidade de crenças existentes no Brasil até a sua participação cidadã no meio social. No entanto, o seu objeto - o Transcendente - pressupõe o dado da fé. Seu ponto de partida apresenta como indiscutível a existência de um Transcendente, o que identifica essa proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso com o modelo interconfessional já descrito.

Deve-se ressaltar que essa proposta conflita com filosofias de vida e tradições religiosas que não têm um Deus, um Sagrado transcendente como o seu horizonte último. Como também com tradições que não têm uma teologia elaborada que defina uma identidade para esse Divino, ou seja, Deus não é um dado evidente, uma realidade indiscutível, mas um conceito equívoco. Além disso, a complexidade do fenômeno religioso tem revelado formas de religiosidade cada vez menos institucionalizadas e mais individualizadas. O que requer ações coletivas e democráticas no universo da escola; característica da gestão escolar. No Ensino Religioso, a ética é um dos seus objetivos principais.

A educação tem um papel fundamental na formação do cidadão, seja no campo social, religioso ou familiar. O importante é que dentro da cidadania, se possa encontrar a ética e para poder reafirmar a importância da mesma na formação do cidadão que muitas vezes se encontra cheio de egoísmo, argucioso, querendo tirar vantagem sobre tudo e sobre todos. É necessária a formação da cidadania. Deve partir de casa, desde a criança, ou seja, através da educação familiar, porque é a partir dela que vêm as primeiras orientações, os primeiros ensinamentos e exigências, os deveres e direitos, os relacionamentos afetivos e sentimentais, os benefícios, os aprendizados e práticas de valores cidadãos no processo racional e emocional.

¹⁷⁶ DANTAS, Douglas Cabral. O ensino religioso escolar: modelos teóricos e sua contribuição à formação ética e cidadã. *Horizonte*, v. 2, n. 4, p. 112-124, Belo Horizonte, 2004. p. 114.

Pode-se observar um grande gesto cidadão quando se tem a coragem de deixar o ambiente da forma que estava quando a pessoa o encontrou. Porque é a partir desse gesto que se percebe o verdadeiro sinal de respeito e amor ao próximo. É na formação ética que a educação se nutre e se mantém do conhecimento e de um bom relacionamento, do bem comum, da qualidade de vida e da cidadania. A mesma traz dentro de si os seus pilares, como disciplina, ética, gratidão, religiosidade e solidariedade.

A ética deve estar presente em todas as ações da cidadania e principalmente na família, a qual tem condição de reger o comportamento. E um deles é a perda do controle da razão; porque quando se age sem pensar, se prejudica muito as outras pessoas, os relacionamentos e o ambiente. É necessário salientar que a ética pode ser ensinada aos filhos e aos alunos, assim, a mesma pode fazer parte de todas as ações dos educandos e se tornar tão natural, que possa ser vivenciada como algo que filhos e alunos já possuem desde o nascimento.

O Ensino Religioso tem grande influência na formação de valores morais, éticos e espirituais nos alunos. Segundo Bahia, os valores cristãos significam amor, alegria, amabilidade e a confiança em Deus. Esperança, consciência de moralidade, graça, generosidade, serviço, retidão, pureza, missão, honestidade, temperança, respeito próprio, mordomia, integridade, humildade, compaixão, empatia, cooperação, cortesia, paz interna e externa, reverência, justiça e tolerância.¹⁷⁷

Para White, os valores religiosos dizem respeito ao relacionamento com Deus e o cristão acreditando e aceitando pela fé na existência de Deus, e que de várias maneiras se revela ao homem especialmente pela Bíblia. Isto é, buscar conhecer a Deus e compreender sua vontade é o primeiro princípio da educação cristã. A partir de uma reflexão sobre a convivência em sociedade, deve-se buscar a coerência e consistência de valores que norteiam as ações de caráter moral. A ética é a reflexão crítica sobre a moralidade. Ela não tem a pretensão de definir normas, mas busca fundamentação para que tenha significado crítico nas relações sociais.¹⁷⁸

¹⁷⁷ BAHIA, E. P. Escola, Sociedade e Valores no Século XXI. *Revista da Escola Adventista Engenheiro Coelho*, n. 5, São Paulo: Unaspress, 2000. p. 5-8.

¹⁷⁸ WHITE, 2003, p. 33.

3.3 Gestão Escolar e Ensino Religioso – uma análise pedagógica

Os valores cristãos são representados pelo amor, alegria, amabilidade e a confiança em Deus. Esses mesmos valores objetivam a construção da consciência de moralidade, princípio norteador da ética e pressuposto da gestão democrática. Logo, o Ensino Religioso deve estar inerido no Projeto Político Pedagógico (PPP), a fim de garantir seus fundamentos epistemológicos e pedagógicos. Tal atitude faz com que o Ensino Religioso tenha uma identidade clara e, assim, seja compreendido como área de conhecimento junto à comunidade escolar. Assim sendo, a gestão escolar deve compreender a identidade do Ensino Religioso enquanto disciplina, como elemento que constrói a identidade coletiva do educando como participe do projeto político da escola.¹⁷⁹

Atualmente, o Ensino Religioso tem sido foco de novos estudos, pesquisas e reflexões, por causa do artigo 33 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, alterado pela lei 9.475, de 22.7.1997, que regulamenta atualmente o Ensino Religioso. Entretanto sabe-se que não se pode trabalhar esta temática em separado ou isolada das demais conjunturas que norteiam a escola e a sociedade num todo. Deve-se, então, observar sua conjuntura: a escola, a família, a sociedade, e o ser humano, como nos recordam a Constituição Federal e a própria LDB, a identidade do processo escolar no Brasil. O Art. 1. das Diretrizes afirma:

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.¹⁸⁰

A partir destas assertivas se pensa o Ensino Religioso dentro da identidade escolar, isto é, parte do PPP da escola, por entender que tal projeto deve estar vinculado à melhoria da escola, da comunidade, do aluno. O PPP deve ser implantado democraticamente no decorrer da caminhada escolar, no cotidiano da comunidade como um todo, respeitando cada momento, não devendo ocorrer por decreto, por obrigação, mas por necessidade. O Ensino Religioso deve ser implantado não por decreto ou artigo, mas de acordo com a necessidade de cada realidade escolar, de acordo com a sua caminhada, democraticamente, a fim de

¹⁷⁹ BAHIA, 2000, p. 5.

¹⁸⁰ BRASIL, 1996.

garantir que não haja proselitismo nem desrespeito à religiosidade e crença de cada aluno.

O PPP tem a necessidade de estar em diálogo e atento à realidade escolar, inclusive a religiosa. Atualmente, o Ensino Religioso é visto como uma necessidade humana e não apenas disciplinar. O PPP deve encarar o Ensino Religioso como parte do seu projeto educativo, reconhecendo o Ensino Religioso não apenas como disciplina, mas também como necessidade da cidadania.

Enquanto o Ensino Religioso for compreendido como sendo o espaço no qual as tradições religiosas se utilizam para manter o proselitismo religioso, ao fazerem da escola uma extensão da instituição religiosa, buscando novos adeptos, ou transformando a disciplina ER num cabide de empregos para seus fiéis, mantendo ou reforçando seus salários, esse tipo de atitude evidencia que não é a disciplina Ensino Religioso o problema. É uma questão de competência pedagógica daqueles que orientam o processo de ensino-aprendizagem na instituição.

O Ensino Religioso será visto com outros olhos se o mesmo for apresentado como área do conhecimento e necessidade da formação humana. Educar com solidariedade e para a solidariedade é, essencialmente, educar com os valores humanos. Só é possível compreender o Ensino Religioso a partir do humanismo, dos valores humanos. O ser humano não pode ser visto ou trabalhado em fragmentos, isto é, em separado, dividido, pois o ser humano é um só e deve ser visto como um todo, por isso a necessidade de uma formação integral. O mesmo vale para a educação e para o conhecimento, por isso a necessidade de incluir o Ensino Religioso na busca de uma formação holística e sistêmica do educando.

O profissional do Ensino Religioso deve estar atento ao diálogo interdisciplinar, manter um diálogo com as demais ciências e crenças religiosas. É fundamental ter a capacidade de refletir e analisar a realidade; assim como abrir-se à dimensão ecumênica e inter-religiosa. Deve estar atento ao cotidiano da escola, tanto nas práticas pedagógicas como nas políticas educacionais.

É indispensável uma educação voltada para a religiosidade, pois nossa sociedade esta cada vez mais plural, ofertando espaço também para o transcendental. Atualmente, em nosso meio, tem-se uma grande mudança social e cultural, pode-se dizer que é um novo paradigma. Portanto, se deve estar atento a

fim de não cair na futilidade e na banalidade. Deve-se ter um norte, uma estrada a percorrer. O mesmo vale para a escola, ela deve escolher sua estrada. Novamente se clama por reflexão e diálogo, deve-se refletir e dialogar constantemente.

A escola tem tido a tarefa árdua de educar o ser humano, não só para o conhecimento, mas também para os valores humanos, para a cidadania, para a ética. O conteúdo do Ensino Religioso deve ser fixado a partir da realidade escolar local, deve-se levar em consideração toda a comunidade e não só a opinião pessoal do professor. Em outras palavras: os conteúdos surgem de uma maneira natural e não imposta. Entretanto sabe-se que é muito difícil haver um consenso, por isso deve-se evitar proselitismo e desrespeito às crenças religiosas.

O Ensino Religioso pode e deve resgatar os valores humanos e religiosos que vêm sendo esquecidos pela escola, pela família, pela sociedade e pelo ser humano. A escola, por sua vez, deve ser um espaço onde se vive esses valores, tais como a cidadania, a solidariedade, o respeito, a confiança, a honestidade, a humildade, a amizade, entre outros. A escola deve ser um lugar de paz e tranquilidade, onde o conhecimento e a educação sejam um prazer. Mas isso é tarefa de todos e não só do Ensino Religioso.

A tarefa do Ensino Religioso na escola, certamente, é libertar, não controlar, dominar, manipular, conforme se vê em muitas escolas. O professor se aproveita, muitas vezes, deste espaço, desta aula, para formar uma moral ou estabelecer regras de etiqueta. Isso acontecia muito, veladamente, no tempo em que a avaliação tinha como objetivo o controle social. Quando, então, se fazia uma seleção. Manipulava-se a pessoa para pensar e ser o que a sociedade queria e não o que ela desejava pensar ou ser.

Os temas transversais podem e devem ser trabalhados pela disciplina Ensino Religioso, mas não é responsabilidade apenas sua. As demais disciplinas devem assumir tal responsabilidade juntas na formação do ser e na construção da cidadania. O Ensino Religioso é diferente de pastoral e catequese. Isso deve estar claro no PPP. Se confundirmos Ensino Religioso com pastoral ou catequese, certamente está se dando espaço para a discriminação religiosa, o que não convém para a escola e para a sociedade.

As políticas públicas educacionais interferem, muitas vezes, na realidade escolar, portanto deve-se ter clareza escolar e sensibilidade humana e educacional a fim de não aderir às propostas neoliberais que circulam na sociedade. O sentido da educação passa pelo sentido da vida. Desse modo, o sentido que se der à vida será o mesmo dado à educação. Portanto, é fundamental que se esteja atento à realidade e reflita sobre a mesma a fim de garantir uma boa caminhada pelo árduo caminho que se tem de enfrentar.

O Ensino Religioso é, portanto, uma questão diretamente ligada à vida e que vai refletir no comportamento dos cidadãos, para o qual orienta a sua ética. “Toda religião comporta uma ética e toda ética desemboca numa religião, na mesma medida em que a ética se orienta pelo sentido do transcendente da vida humana”.¹⁸¹

3.4 Considerações finais

A vida pode ser comparada a uma grande roda; e nomeio desta roda um eixo. Tudo depende do eixo que se coloca na vida. Neste sentido, deve se ter o cuidado ter o cuidado na construção ontológica da realidade, do querer e o desejar que se encontre enraizado no cuidado essencial. É a partir desse cultivo que os educadores e pais têm que apresentar na vida dos alunos, dos jovens que estão se estruturando. Uma prática que levará os mesmos a entender e compreender o que é ser humano.

A expressividade da atitude do cuidado, a dedicação, a preocupação é percebível diante da pessoa amada ou por um objeto de estimação. O cuidado somente brota quando a existência de alguém ou de algo é importante para o indivíduo. A partir desse momento, ele passa a se dedicar, a servir participando daquele destino, das buscas, dos sofrimentos e das alegrias, enfim, da vida da pessoa amada ou do objeto de estimação.

Cuidado significa então esmero, diligência, zelo, atenção, bom trato. Em presença dessas denotações é que se percebe uma atitude fundamental pela qual uma pessoa tem a condição de sair de si e centrar-se no outro com desvelo e solicitude. O profissional da educação e, de modo especial, o de Ensino Religioso, diante do significado do saber cuidar, deverá ter o compromisso de mostrar aos seus

¹⁸¹ CATÃO, Francisco. *O Fenômeno Religioso*. São Paulo, Editora Letras & Letras, 1995. p. 63.

educandos que o cuidado sempre acompanha o ser humano. Isto porque este nunca deixa de amar e de se desvelar por alguém, sempre se preocupa, se envolve.

Atualmente são criadas algumas discussões com base na pluralidade de posições e opiniões diante do Ensino Religioso; essas polêmicas é a essência que o viabiliza. Passou o tempo em que este conceito era apreendido no leito materno e na Igreja. Compreende-se que a família e a igreja seja um lugar por excelência desse aprendizado, mas é considerada uma catequese. Mas o fato é que se vive hoje numa realidade em que, apesar das limitações, a escola é o espaço privilegiado em que se pode realizar tais discussões. A Igreja deverá participar como outras entidades civis, longe de qualquer forma de proselitismo, dando oportunidade a todo indivíduo de refletir sobre as questões fundamentais da existência humana.

As organizações e as instituições existem para agir no mundo, na sociedade e na história de cada ser humano que vive e se cuida diante das manifestações da natureza e da vida social; as quais leva o indivíduo a pensar, a se posicionar frente às questões fundamentais da vida e a encontrar meios ou respostas para os diversos questionamentos do dia-a-dia. Eis o eixo central do Ensino Religioso: a formação do cidadão ético.

De acordo com o exposto, estas reflexões propõem que o Ensino Religioso inclua os variados critérios éticos da formação da cidadania, diante de um conjunto de regras que aplicadas corretamente. O que leva o educando a perceber a importância de saber cuidar da natureza, permitindo esclarecer posições, e uma autenticidade na busca da integridade humana, e a colaboração para a construção de uma sociedade melhor.

Muitos dizem que a sociedade está em crise, a educação está em crise, que não existe mais valores, mais ética, jogando a responsabilidade para a estrutura, mas talvez seja necessário que o educador se interrogue, em que está colaborando para a transformação dessa sociedade em crise. Depois dessa análise, devem-se questionar quais as oportunidades que o educador está oferecendo aos educandos para desenvolverem a grandeza da consciência religiosa que faz parte do seu ser.

CONCLUSÃO

O homem é o produto daquilo que pensa. Assim sua existência está marcada numa trilogia que se pode denominar pensamento, palavra, ação. E é a partir dessa trilogia que ele se constrói enquanto ser, pois que sua essência se materializa no momento em que este interage com o outro.

A construção desse homem *sapiens sapiens* passa necessariamente pela construção de sua consciência cuja matriz é a sua conduta. Convém mencionar que esta é produto de seus hábitos e seus comportamentos. Quando o homem materializa seu pensamento, na verdade, ele está materializando a sua natureza, a sua essência. Por isso, pensar e agir ora estão muito distantes ora estão muito entranhados de uma ação na qual surge o pensamento e um pensamento surge uma ação. Assim se homem pensar somente coisas boas realizará coisas boas, caso contrário construirá um universo negativo; como o homem vive essa relação é que se pode afirmar que o homem depende de seu pensamento.

A palavra nesse contexto revela o nível em que se encontra a natureza do homem por meio de seu pensamento. Assim se o homem tomar a palavra como cultura ele fará dela seu instrumento de liberdade, mas caso a utilize de maneira negativa construirá a opressão, a exclusão.

Para o homem se construir ele precisa estar orientado, ser conduzido. Se do pensamento surge uma ação, a educação é que será a ação para a construção do pensamento do homem, como sujeito do bem, centralizado na virtude; que é base da ética. Assim sendo, somente através da educação é que se constrói o homem virtuoso - eis o papel do Ensino Religioso: utilizar os mecanismos da aprendizagem para suscitar no homem a necessidade de se construir por meio do pensamento, da palavra e da ação. Contudo, a questão do Ensino Religioso é polêmica, pois precisa estar consubstanciada no método de ensino, isto é, em um modelo teórico, numa práxis e numa gestão democrática.

Historicamente, foi uma questão muito discutida que até hoje não encontrou consenso. O que significa dizer que ainda falta muito para que o Ensino Religioso tenha sua identidade. Existem ainda muitos questionamentos, e um deles está na

participação da gestão escolar como apoio ao trabalho desenvolvido no Ensino Religioso para a formação ética do indivíduo.

É o adolescente, que pela sua fase da vida, faz questionamentos e busca respostas que transcendem a realidade concreta. A escola precisa estar ciente de que seu trabalho é tomar esse adolescente no seu todo. Se o aluno não encontra estas respostas poderá enveredar para um vácuo existencial ou preencher o vazio na ostentação do que possui, no álcool ou na droga. Oportunizar e apoiar a formação religiosa nas escolas é dever de quem se propõe a formar cidadãos livres e conscientes. Formar o ser humano enquanto ser social, comprometido com a construção do mundo é educa-lo também para os valores que transcendem a sua existência material. Isso significa ajudá-lo a construir sua vida interior, a comprometer-se com a coletividade, a buscar o melhor para si e para os outros.

A reflexão que se faz nessa relação Ensino Religioso e Gestão Escolar deve se levar em conta os modelos teóricos e respectivas práticas pedagógicas que lhe é dado por legislações e sistemas de ensino em diferentes instâncias, instituições educativas e religiosas, educadores e especialistas.

O Ensino Religioso deve ter uma proposta pedagógica clara, objetiva e coerente com a realidade escolar, a fim de garantir vínculo com o projeto político pedagógico escolar. Por sua vez, a gestão escolar deve estar atenta a cada momento da realidade social e da realidade local da comunidade, pois tanto a vivência como a prática são consideradas como chave de uma boa escola. Já que a escola mantém constante diálogo com o seu meio social, sua construção não é individual, mas coletiva. Nesse sentido, o Ensino Religioso é matéria tão importante e necessária quanto as demais, não se justificando sua discriminação e muito menos sua exclusão.

REFERENCIAS

AIVA, José Maria de. Igreja e educação no Brasil Colônia. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). *Histórias e memórias da Educação no Brasil*. Vol. 1, séculos XVI-XVIII, Petrópolis: Vozes, 2004.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. Tradução Antonio Chizzotti. Ed. Crítica Maria do Carvalho Guedes. 2 ed. Ver. São Paulo: EDUC, 2000.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1993.

AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. Vol. XIII, 3. ed., São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BAHIA, E. P. Escola, Sociedade e Valores no Século XXI. *Revista da Escola Adventista Engenheiro Coelho*, n. 5, São Paulo: Unaspress, 2000.

BOBBIO, N. *O futuro da democracia*. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Gestão Escolar*. Secretaria de Educação Básica. Universidade de Brasília, Centro de Educação à distância, 2006.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 05 out. 1988. p. 194. Disponível em:
<https://ensinolegal.s3.amazonaws.com/uploads/legislation/file/29/Constitui__o_da_Rep_blica_Federativa_do_Brasil.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2014.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. 18 de Setembro de 1946. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 3 dez. 2014.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Lei n. 9.475, 1997.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Disponível em:
<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/Lei%205.692-1971?OpenDocument>. Acesso em: 3 dez. 2014.

_____. Leis de Diretrizes e Bases da Educação. LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Gestão da educação escolar. Brasília: UnB/ CEAD, 2004.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

_____. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, Novembro de 2004.

CATÃO, Francisco. *O Fenômeno Religioso*. São Paulo, Editora Letras & Letras, 1995.

CEREZER, Cláudio. Ética, uma reflexão crítica sobre o nosso cotidiano: *Revista Mundo Jovem*. Ano 45, n. 378, jul., Porto Alegre, 2007.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CNBB. (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). *O Ensino Religioso nas constituições do Brasil nas legislações de ensino e nas orientações da Igreja*. São Paulo: Paulinas, 1987.

CORAZZA, Sandra. Ensino Religioso. *Revista Pátio*. Ano IV, n. 16, fev/abr, Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

COTRIM, Gilberto. *Fundamentos da Filosofia*. Histórias e grandes temas. 16. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

DANTAS, Douglas Cabral. O ensino religioso escolar: modelos teóricos e sua contribuição à formação ética e cidadã. *Horizonte*, v. 2, n. 4, p. 112-124, Belo Horizonte, 2004.

DE MOURA, Pé. Laércio Dias. *A educação Católica no Brasil: passado, presente e futuro*, São Paulo: ANAMEC e Loyola, 2000.

FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*, 6. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo. 23ª edição. Ed: Paz e Terra, 2002.

GEBRAN, Raimunda Abou (Org.). *Ação docente no cotidiano da sala de aula: práticas e alternativas pedagógicas*. São Paulo: Arte & Ciência, 2009.

GOMES, H. M., MARINS, H. O. *A ação docente na educação profissional*. São Paulo: Senac São Paulo, 2004.

HANSEN, João Adolfo. Ratio Studiorum e Política Católica Ibérica no Século XVII. In: *Brasil 500 anos: tópicos em História da Educação*. São Paulo: EdUSP, 2001.

HORTA, José Silvério Baia. Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro e Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Constituinte de 1934: Comentários. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

JUNQUEIRA, S. R. A. *O Ensino Religioso no Brasil: estudo do seu processo de escolarização*. Revista da Educação: Educere, Toledo, PR, v. 1, n. 2, p. 3-18, jul./dez. 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 7 ed., São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 7. Ed: Cortez. São Paulo, 2003.

LIMA, Licínio. *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho, 1992.

LIMA. *Organização Escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2000.

LUCK, Heloísa. *Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores*. Em aberto, Brasília, vol.17, 2000.

MARTÍNEZ, J.H.G. Novas tecnologias e o desafio da educação. In: TEDESCO, Juan Carlos (Org.). *Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza?* São Paulo. Ed: Cortez, 2004.

MARTINS, J. et al. *A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa- algumas considerações*. São Paulo, 1990. Cadernos da Sociedade de Estudos e Pesquisa. Qualitativa, cad. 01.

MATURANA & VARELA apud VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Mytes (Orgs.). *Gestão Educacional e Tecnologia*. São Paulo: Avercamp, 2003.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; CARVALHO, M. A. de (Org.). *Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos*, Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MOREIRA, Verônica Martins. Gestão educacional e prática docente na realidade escolar. *Enciclopédia Biosfera*, Goiânia, v.8, n.15, p. 2346-1374, 2012.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A Educação na Assembleia Constituinte de 1946, In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

PAQUAY, L. et al (dir.) *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, Philippe. 10 Novas competências para Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito*. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2002.

REHEM, Cleunice Matos. *Perfil e formação do professor de educação profissional técnica*. São Paulo: Senac São Paulo, 2009.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 19. ed. Campinas: Autores associados, 2003.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e Competência*. 19 ed., Coleção Questões da Nossa Época, v. 7, São Paulo: Cortez, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. *Formação e profissionalização doente*. Curitiba: Ibpex, 2006.

SÁ, Antônio Lopes de. *Ética Profissional*. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

SÁ, Cláudia Brito de Albuquerque. *Ensino religioso: desafios e soluções*. Disponível em: <<http://arqrio.org/noticias/detalhes/487/ensino-religioso-desafios-e-solucoes>>. Acesso em: 17 set. 2014.

SANDER, Benno. *Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília: Liber Livro, 2007.

SAVIANI, Demerval. *O Legado Educacional do Século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, Maria Eliane Azevedo da, SOARES, Afonso Maria Ligorio. Formação docente e o Ensino Religioso: resultado preliminar de levantamento sobre teses e dissertações no Brasil. *Pistis Praxis*, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 361-381, jul./dez. 2010.

SOUZA, A. R. Perfil da Gestão Escolar no Brasil. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2007.

TARDIF, M., LESSARD, C. *O trabalho docente - elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 7 ed., São Paulo: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13 ed., São Paulo: Vozes, 2012.

TAYLOR, Frederick W. *Princípios de Administração Científica*. São Paulo: Atlas, Tradução de Arlindo Vieira Ramos. São Paulo: Atlas, 2009.

TOBIAS, José Antônio. *História da educação brasileira*. 3. ed., São Paulo: IBRASA, 1986.

TOURAINÉ, A. *O que é democracia?* Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1996.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Ética*, 24 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro, RESENDE, Lucia Maria G. *Escola: Espaço Do Projeto Político-pedagógico*. Campinas: Papirus Editora, 1998.

VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Mytes (Orgs.). *Gestão Educacional e Tecnologia*, São Paulo: Avercamp, 2003.

WHITE, E. G. *Orientação da Criança*. 9ª ed. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2003.

XAVIER, Elizabete Maria; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.