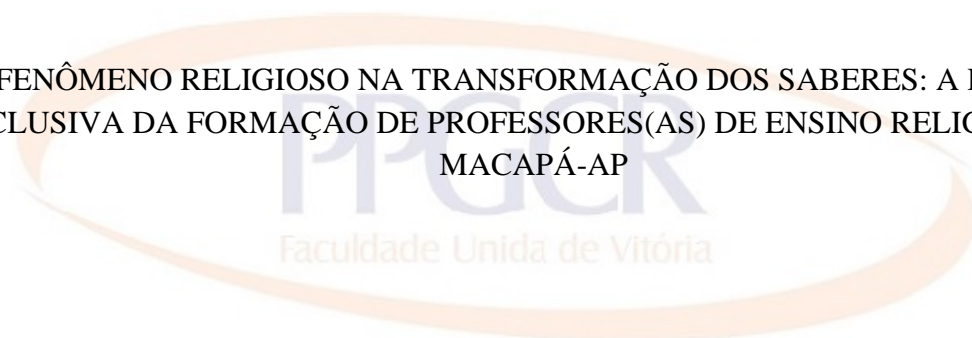


FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

JANE CRISTINA SOUZA DE OLIVEIRA

O FENÔMENO RELIGIOSO NA TRANSFORMAÇÃO DOS SABERES: A PRÁTICA
INCLUSIVA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE ENSINO RELIGIOSO EM
MACAPÁ-AP



Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 27/11/2019.

VITÓRIA
2019

JANE CRISTINA SOUZA DE OLIVEIRA

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 27/11/2019.

O FENÔMENO RELIGIOSO NA TRANSFORMAÇÃO DOS SABERES: A PRÁTICA
INCLUSIVA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE ENSINO RELIGIOSO EM
MACAPÁ-AP

Trabalho final de
Mestrado profissional
Para obtenção do grau de
Mestra em Ciências das Religiões
Faculdade Unida de Vitória
Programa de Pós-graduação
Linha de Pesquisa: Religião e Espaço Público

Orientador: Dr. Valdir Stephanini

Vitória - ES
2019

Oliveira, Jane Cristina Souza de

O fenômeno religioso na transformação dos saberes / A prática inclusiva da formação de professores (as) de ensino religioso em Macapá-AP / Jane Cristina Souza de Oliveira. – Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2019. xi, f. 101; 31 cm.

Orientador: Valdir Stephanini

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2019.

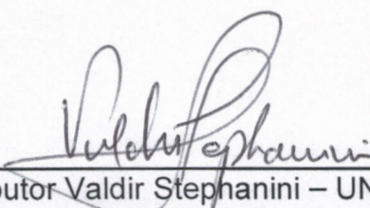
Referências bibliográficas: f. 96-101

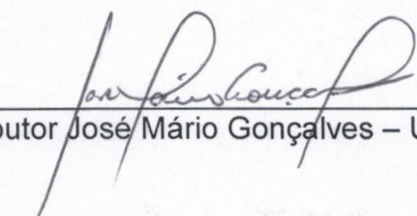
1. Ciências das religiões. 2. Religião espaço público. 3. Ensino religioso.
 4. Prática Inclusiva. 5. Formação de professores. 6. Ensino em Macapá.
- Tese. I. Jane Cristina Souza de Oliveira II. Faculdade Unida de Vitória, 2019.
III. Título.

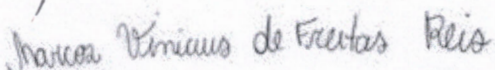
JANE CRISTINA SOUZA DE OLIVEIRA

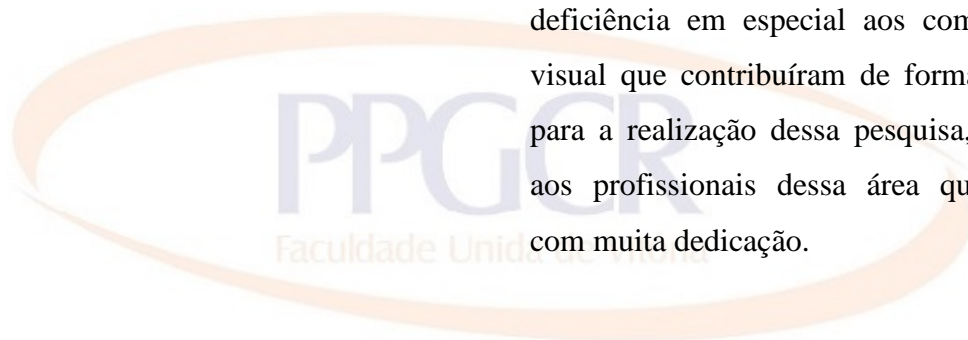
O FENÔMENO RELIGIOSO NA TRANSFORMAÇÃO DOS SABERES A
PRÁTICA INCLUSIVA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO
RELIGIOSO EM MACAPÁ - AP

Dissertação para obtenção do grau
de Mestre em Ciências das
Religiões no Programa de Mestrado
Profissional em Ciências das
Religiões da Faculdade Unida de
Vitória.


Doutor Valdir Stephanini – UNIDA (presidente)


Doutor José Mário Gonçalves – UNIDA


Doutor Marcos Vinicius de Freitas Reis – UNIFAP



Dedico este projeto a todas as pessoas com deficiência em especial aos com deficiência visual que contribuíram de forma satisfatória para a realização dessa pesquisa, bem como, aos profissionais dessa área que trabalham com muita dedicação.

AGRADECIMENTOS

Neste momento tão especial da minha vida quero agradecer:

A Deus pela oportunidade de concluir este projeto de pesquisa;

A minha mãe (em memória) que sempre me deu forças espirituais para vencer os desafios nos momentos difíceis, saudades eternas MINHA FORTALEZA;

Ao meu pai que me deu apoio incondicional me incentivando em cada etapa desse trabalho. Obrigada por tudo!!

Aos meus filhos Carla e Thaígo pelo carinho, paciência no momento de desistência sempre estiveram ali para me transmitirem uma PALAVRA de conforto;

Ao meu neto querido, que com o seu sorriso trouxe o incentivo de VENCER;

As minhas manas, apesar da distância acreditaram neste sonho em especial a minha irmã Joselina que conviveu durante as aulas de mestrado.

Aos professores do mestrado pelo conhecimento e sabedoria;

Aos colegas do mestrado pelo incentivo e coragem de seguir sempre em frente;

Ao Professor orientador pelos seus ensinamentos e colaboração na pesquisa e pela grande contribuição aplicando seus conhecimentos.

As instituições de Ensino Fundamental e Médio que concederam a realização da aplicação do questionário.



“A gratidão é o único tesouro dos humildes”.

William Sheakespeare.

RESUMO

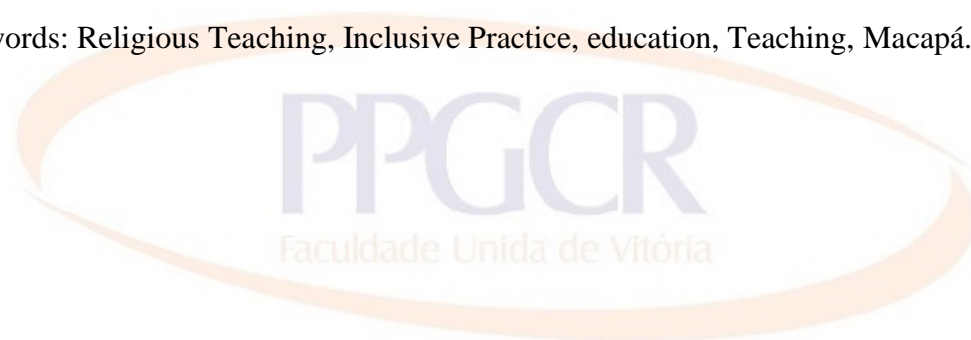
A dissertação apresenta estudos sobre o tema O Ensino Religioso na transformação dos saberes: a prática inclusiva na formação dos(as) professores(as) em Macapá-AP. E dessa maneira, buscou-se responder à seguinte problemática: Qual(is) perspectiva(s) podem ser adotadas pelos professores(as) para tornar o ER um componente capaz de transformar a realidade dos(as) alunos(as) ditos normais e dos(as) alunos(as) especiais no processo de educação inclusiva? Busca-se assim, confirmar ou não a hipótese de que para tornar o ER um componente capaz de transformar a realidade dos(as) alunos(as) normais e especiais, os(as) professores(as) precisam se qualificar a fim de que mudem as perspectivas de ensino, deem novos significados aos conteúdos ministrados em aula e superem o uso das abordagens confessionais ou interconfessionais de natureza exclusivamente cristã, de modo a disseminar os ideais de um ER com base em perspectiva plural, inclusiva e laica, tornando-o como fator de transformação de saberes. Para o alcance de tais finalidades, a concepção metodológica escolhida foi a pesquisa exploratória de abordagens qualitativa e quantitativa, realizada em três escolas da região metropolitana da cidade de Macapá com amostra de 9 professores de ER. Sendo, com os resultados construídos três capítulos, o primeiro deles abordando aspectos conceituais, contexto histórico e legislação balizadora do Ensino Religioso, no segundo compreender determinantes (histórico, legal internacional e brasileira, e Pedagógica) à promoção da Educação Especial, e no terceiro capítulo, apresentar os resultados da investigação com professores(as) de ER de dez escolas públicas da cidade de Macapá, Amapá, Brasil em relação a prática inclusiva, processo de formação inicial e continuada e transformação dos saberes.

Palavras chave: Ensino Religioso, Prática inclusiva, formação, Ensino, Macapá.

ABSTRACT

The dissertation presents studies on the theme Religious Education in the transformation of knowledge: the inclusive practice in teacher training in Macapá-AP. Thus, we sought to answer the following problem: What perspective (s) can be adopted by teachers to make the RE a component capable of transforming the reality of students so-called normal and of special students in the inclusive education process? Thus, we seek to confirm or not the hypothesis that to make the RE a component capable of transforming the reality of normal and special students, teachers need to qualify in order to change teaching perspectives, give new meanings to classroom content, and overcome the use of exclusively Christian-based confessional or interfaith approaches to disseminate the ideals of an RE based on a plural, inclusive, and secular perspective, making it as a factor of knowledge transformation. Being, with the results built three chapters, the first of them addressing conceptual aspects, historical context and beacon legislation of Religious Education, in the second understand determinants (historical, international and Brazilian legal, and Pedagogical) to the promotion of Special Education, and in the third chapter , present the results of the investigation with RE teachers from ten public schools in the city of Macapá, Amapá, Brazil in relation to inclusive practice, process of initial and continuous formation and transformation of knowledge.

Keywords: Religious Teaching, Inclusive Practice, education, Teaching, Macapá.



LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AP	Amapá
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
EE	Escola Estadual
ER	Ensino Religioso
EI	Educação Inclusiva
ES	Espírito Santo
FONAPER	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
LDBEN	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNER	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
SEED	Secretaria de Educação do Estado do Amapá
STF	Supremo Tribunal Federal

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1. Composição do campo empírico da pesquisa.

Tabela 1. Modelos conceituais de ER nas escolas brasileiras.

Tabela 2. Conteúdos para o ensino de ER na Escola Pública do Amapá.

Tabela 3. Estrutura curricular proposta pela SEED para ER.

Tabela 4. Sobre a formação específica na área de ER

Tabela 5. Sobre o tempo de magistério como professor(a) de ER na escola.

Tabela 6. Opiniões sobre práticas inclusivas nas aulas de ER.

Tabela 7. Opiniões sobre como as práticas inclusivas são aplicadas em sala de aula.

Tabela 8. Opiniões sobre participação nas atividades do AEE.

Tabela 9. Opiniões sobre recursos e serviços adaptados nas aulas de ER.

Tabela 10. Considerações sobre formação específica para a docência na área de ER.

Tabela 11. Considerações sobre importância da formação específica para a docência de ER.

Tabela 12. Opiniões sobre a importância da inclusão de alunos NEE para a disciplina ER na matriz curricular.

Tabela 13. Percepção sobre o maior desafio ou dificuldade já experimentado na inclusão.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 ENSINO RELIGIOSO E SEUS CONTEXTOS	19
1.1 Aspectos conceituais.....	19
1.1.1 Religião.....	19
1.1.2 Transcendente.....	23
1.1.3 Laicidade	24
1.1.4 Escola laica.....	26
1.1.5 ER em suas diversas perspectivas	27
1.2 Contextualizando o ER no Brasil	29
1.3 Legislação balizadora do ER na escola brasileira	33
1.4 O ER no contexto das instituições de ensino do Amapá.....	42
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: ALGUMAS PERSPECTIVAS	50
2.1 Perspectiva histórica.....	50
2.2 Perspectiva legal internacional	56
2.3 Perspectiva da legislação brasileira	58
2.4 Perspectiva Pedagógica: a Inclusão nas salas de ensino regular	63
2.5 Novos significados ao ER e à prática da inclusão	69
3 INCLUSÃO NA ATUAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE ER EM ESCOLAS PÚBLICAS EM MACAPÁ.....	76
3.1 Resultados obtidos com os(as) professores(as) de ER	76
3.1.1 Experiência como professor ER na escola	76
3.1.2 Adoção de práticas inclusivas nas aulas de ER.....	79
3.1.3 Processo de formação e transformação dos saberes	86
CONCLUSÃO.....	93
REFERÊNCIAS	96
ANEXO	102

INTRODUÇÃO

A dissertação apresenta estudos sobre o tema O Ensino Religioso na transformação dos saberes: a prática inclusiva na formação dos(as) professores(as) em Macapá-AP. Em vista da transformação dos saberes, num panorama complexo, dinâmico, em construção do seu paradigma, percebeu-se a necessidade de abordar a inclusão no Ensino Religioso (ER) como uma estratégia de grande preponderância no ciclo ensino e aprendizagem.

No contexto desse estudo, há duas tendências que precisam ser comentadas para exprimir entendimento e justificar o uso da expressão transformação dos saberes. A primeira tendência esboça a constante busca dos seres humanos em entender sua identidade, em identificar processos que levem às suas origens e contribuam para a conquista da essência humana, e assim, demonstrar a capacidade que cada pessoa tem em se atualizar, em construir e desconstruir sua própria essência e procurar identificar novos sentidos no hoje, para explicar o passado e estruturar o futuro¹. A segunda tendência de estudo enfatiza a estrita relação da expressão transformação dos saberes com a ressignificação dos territórios educativos², que, pode ser também compreendida a partir do momento que a ciência, ao invadir o domínio da educação, tornou possível a reconstrução dos velhos processos de ensino, ajuntando-os para novos, e assim, pode-se caracterizar “que a escola deve-se transformar em um lugar onde se vive e não apenas se prepara para viver”³.

Por isso, identificou-se a relevância de inserir na proposta temática da pesquisa a expressão transformação dos saberes, com a ciência e responsabilidade de como contribuinte da Educação, considerar a transformação como mudanças para melhoras, como sair de um estado comum para um estado inovador de propagação de informações, técnicas e recursos que possam ser adotados na tarefa de ensinar e de incluir os(as) alunos(as) com e sem Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no processo ensino aprendizagem e nas aulas de ER. Mostrando que a transformação dos saberes é importante no contexto da inclusão para que todos os(as) envolvidos(as) possam contribuir com seus conhecimentos na realidade escolar, e possam transformar a sala de aula e outras dependências da escola para que possam oportunizar o desenvolvimento cognitivo e os arranjos de ideias que poderão ser alterados no processo de inclusão de alunos(as) com NEE em salas de aula regulares.

¹ ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. *Anais 3er Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación*, México, 29 de junho a 2 de julho de 2015, p. 1-2.

² TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. 1997. p. 89.

³ TEIXEIRA, 1997, p. 89.

Em outro desses entendimentos, identificou-se que os atores sociais envolvidos – embora em construção do seu próprio papel nesse processo –, buscam contribuir com a formação do conhecimento, com a eliminação de obstáculos para a inclusão das minorias⁴ (entre as quais, as pessoas com necessidades educacionais especiais) em salas de aula de ensino regular, consideram a possibilidade de trabalhar com as especificidades e pautar a aprendizagem para desenvolver peculiaridades cognitivas⁵.

Em posicionamento teórico distinto, há uma concepção que considera a escola como um reflexo da sociedade em que se encontra e funciona, tanto por meio dos que nela ingressam, como por aqueles que ali trabalham, uma vez que também são oriundos deste mesmo contexto social, possuindo a mesma gama de crenças e atitudes, tal qualquer grupo de pessoas. Nesse aspecto, é possível compreender a reprodução dos valores, crenças e identificar as prioridades que o educador pode utilizar em sala de aula para trabalhar com os alunos(as) normais e os especiais, conjuntamente⁶.

Nessa perspectiva, trabalhar o componente ER, planejando-o para ser aplicado em realidades distintas, até certo ponto, é tarefa desafiadora aos(às) educadores(as), mas precisa-se identificar as dissonâncias como preconizam os documentos oficiais e legislações educacionais para que, acrescido ao processo de formação, possa-se estudar e interpretar o fenômeno religioso com base no convívio social/escolar, na construção de práticas educativas enunciadoras da identificação de problemas e também de soluções para a mudança de concepções e de atitudes frente aos paradigmas presentes na sociedade.

Na última década, as legislações brasileiras e os documentos oficiais tem proferido o componente ER como uma proposta de construção de conhecimentos sobre a diversidade social e cultural da sociedade. Mas há desafios que ainda precisam ser superados, como por exemplo, os descritos pelos principais teóricos abordados nessa dissertação, entre os quais, cita-se Maria Teresa Eglér Mantoan⁷ e Peter Mittler⁸ por serem expoentes no esclarecimento e pontuar questões epistemológicas acerca da inclusão de alunos(as) com NEE em salas de

⁴ As minorias sociais são grupos de pessoas que se encontram em situação de desvantagem social, cultural, política, étnica, física, religiosa ou econômica dentro de uma sociedade. São grupos que costumam estar à margem da sociedade e que sofrem preconceito e discriminação. Então, mesmo que estes grupos eventualmente estejam em maioria numérica, são as relações de dominação entre os diferentes grupos sociais que irão definir quem faz parte das minorias sociais (CARMO, Cláudio. Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, v. 1, n. 64, p. 201-223, 2016, p. 203).

⁵ MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar*. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. p. 31-32.

⁶ MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: contextos sociais*: Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 13-14.

⁷ MANTOAN, 2003. p. 31-32.

⁸ MITTLER, 2003. p. 13-14.

aula regular de ensino; casos também dos autores José Pereira Coutinho⁹ e os estudos de Nilvete Soares Gomes, Marianne Farina e Cristiano Dal Forno¹⁰ que elencaram as interferências dos discursos religiosos na concepção cultural das famílias, da sociedade e das relações sociais. E por fim, os estudos de Mario Sérgio Cortella¹¹, Luzia Sena¹², Carlos Roberto Jamil Cury¹³, Fátima Bandeira Hartwig¹⁴ e Dom Zeno Hastenteufel¹⁵ ao abordarem a formação dos professores(as) do componente ER como vasto campo de considerações teóricas e empíricas, que podem demonstrar que há dificuldades para as escolas trabalharem tais temáticas, e que há professores(as) que mesmo licenciados(as) para ministrar esse componente, sentem dificuldades em abordar e trabalhar com determinados aspectos, entre os quais, o objeto de estudo dessa dissertação, a inclusão das minorias em sua sala de aula.

Há muitas dificuldades, que carecem de formação e capacitação do(a) educador(a) para lidar com a gama de públicos presentes em sua sala de aula, e ainda as adequações necessárias para que o processo ensino-aprendizagem não sofra influência de posicionamentos ideológicos divergentes aos proferidos nos planejamentos pedagógicos e currículos oficiais para o componente.

Diante dessa realidade, pretende-se apresentar o ER como coadjuvante na inclusão de alunos(as) com necessidades educacionais especiais, auxiliando no desenvolvimento de estratégias para concretizar a Educação Inclusiva, num viés de ensino não confessional, acadêmico e plurimetodológico, voltado para os princípios de cidadania, respeito à diversidade, tolerância no entendimento do outro e na relação do ser humano em sua busca pelo transcendente, tornando-se enquanto componente curricular um *locus* apropriado para disseminação da educação inclusiva. E dessa maneira, buscar responder à seguinte problemática: Qual(is) perspectiva(s) podem ser adotadas pelos professores(as) para tornar o ER um componente capaz de transformar a realidade dos(as) alunos(as) ditos normais e dos(as) alunos(as) especiais no processo de educação inclusiva?

⁹ COUTINHO, 2012, p. 172.

¹⁰ GOMES, Nilvete Soares; FARINA, Marianne; FORNO, Cristiano Dal. Espiritualidade, Religiosidade e Religião: Reflexão de Conceitos em Artigos Psicológicos. *Revista de Psicologia da IMED*, v. 6, n. 2, p. 107-112, 2014, p. 110.

¹¹ CORTELLA, Mário Sérgio. Educação, Ensino Religioso e formação docente. In: SENA, Luzia (Org). *Ensino Religioso e formação docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2006. p. 11-20.

¹² SENA, Luzia (Org). *Ensino Religioso e formação docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2006.

¹³ CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 2, n. 27, p. 183-213, 2004. p. 185.

¹⁴ HARTWIG, Fátima Bandeira. *O respeito à laicidade da escola pública na perspectiva de gestão democrática*. 2014. 66 f. Monografia (Especialização em Gestão Escolar). Universidade de Brasília, Brasília, 2014, p. 32-33.

¹⁵ HASTENTEUFEL, Dom Zeno. Nem aula de religião, nem catequese. In: MUNDO JOVEM (Org.). *Ensino Religioso e cidadania: textos e dinâmicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 10-11.

Diante da questão anteriormente apresentada, surgiram outras questões norteadoras do estudo, entre as quais: Como os processos de formação inicial e continuada tem auxiliado os(as) professores(as) de ER de escolas estaduais a construírem novos significados à suas condutas em sala de aula, na didática, no uso de metodologias e nas práticas inclusivas?

Busca-se assim, confirmar ou não a hipótese. Para tornar o ER um componente capaz de transformar a realidade dos(as) alunos(as) normais e especiais, os(as) professores(as) precisam se qualificar a fim de que mudem as perspectivas de ensino, deem novos significados aos conteúdos ministrados em aula e superem o uso das abordagens confessionais ou interconfessionais de natureza exclusivamente cristã, de modo a disseminar os ideais de um ER com base em perspectiva plural, inclusiva e laica, tornando-o como fator de transformação de saberes.

Dessa forma, o objetivo geral da dissertação será analisar qual(is) perspectiva(s) podem ser adotadas pelos professores(as) para tornar o ER um componente capaz de transformar a realidade dos(as) alunos(as) ditos normais e dos(as) alunos(as) especiais no processo de educação inclusiva?

Em relação aos objetivos específicos, pretende-se: analisar abordagens teóricas sobre o ER (aspectos conceituais, contexto histórico e legislação balizadora); compreender determinantes (histórica, legal internacional e brasileira, e Pedagógica) perspectivas para a promoção da Educação Especial e Inclusão na escola pública do Estado do Amapá; abordar os novos significados ao ER, a prática inclusiva, e o processo formativo de professores(as); mostrar as relações entre o ER e a prática pedagógica com a educação inclusiva (EI); investigar a realidade de nove professores(as) de ER de dez escolas públicas da cidade de Macapá, Amapá, Brasil em relação a prática inclusiva, processo de formação inicial e continuada e transformação dos saberes.

As pesquisas podem fornecer respostas por isso são desenvolvidas mediante concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização de métodos e técnicas de investigação científica. Nessa pesquisa que foi necessário utilizar técnicas e procedimentos que buscassem assegurar o máximo de precisão nos resultados e evitar as discrepâncias e vícios no processo de interpretação dos resultados obtidos com os instrumentos de coleta de dados.

Por isso, salienta-se que a pesquisa se fundamenta na perspectiva de natureza básica, por não gerar efeito imediato. Quanto à abordagem do problema a investigação se caracterizou com foco da pesquisa qualitativa visando compreender e aprofundar os fenômenos que são explorados a partir da perspectiva dos participantes nessa relação, aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, isto é, a forma

como os participantes percebem subjetivamente a realidade em que o fenômeno analisado está se ocorrendo¹⁶.

No que diz respeito aos procedimentos técnicos a investigação foi feita através da pesquisa bibliográfica elaborada com base em “material já publicado, tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros revistas jornais teses dissertações e anais de eventos científicos”¹⁷, e na pesquisa de campo que visa “utilizar tradicionalmente para a descrição dos elementos de uma cultura específica, tais como comportamentos, crenças e valores, baseada em informações coletadas mediante trabalho de campo”¹⁸. Portanto, é um meio que tem sido muito utilizado, em pesquisas científicas, para estudar as pessoas em seu próprio ambiente mediante a utilização de procedimentos como entrevistas em profundidade e observação participante.

Em relação aos locais para realizar os procedimentos de coleta de dados. O campo empírico foi composto por 10 escolas da rede estadual. Nessa dissertação participaram da pesquisa somente o universo de Professores(as) de ER, sendo a amostra composta por 9 professores(as) de ER, sendo que 1 deles estava lotado em duas escolas.

Em busca dos objetivos propostos para a investigação foi utilizado como instrumento de coleta de dados o questionário, o qual, segundo Roberto Jarry Richardson expôs ser um instrumento de coleta de dados que “inclui diversas questões escritas apresentadas aos entrevistados com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, atitudes, aspectos sociais e demográficos”¹⁹ inerentes ao processo de participação do(a) professor(a) de ER no processo de inclusão de alunos com NEE.

Na primeira etapa da pesquisa de campo pretendeu-se realizar a apresentação da pesquisa junto aos professores(as) de ER, realizando um primeiro contato formal de conhecimento das condicionantes ambientais e estruturais. Em seguida, aconteceu a aplicação do questionário com estes(as) professores(as) de ER. Na segunda etapa dos procedimentos dessa pesquisa, foi realizada a análise dos dados que aconteceu sob o enfoque da abordagem qualitativa, sendo, portanto, as respostas transcritas e analisadas. O pesquisador deve “estar preparado para passar um tempo considerável fazendo esse análise”²⁰.

Por envolver seres humanos, a investigação se fundamentou na perspectiva do que preconizam a Resolução nº 466/2012 e a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde,

¹⁶ SAMPIERI, Roberto Hernández et al. *Metodologia de Pesquisa*. 6 ed. São Paulo: McGraw Hill, 2013. p. 45.

¹⁷ GIL, 2017, p. 28.

¹⁸ GIL, 2017, p. 28.

¹⁹ RICHARDSON, 2017, p. 209.

²⁰ RICHARDSON, 2017, p. 246.

para aprovação do projeto por Comitê de Ética em Pesquisa que fundamentará a autorização à pesquisa evitando-se os riscos e promovendo os benefícios com os resultados esperados.

Nesse sentido, o processo de análise de dados em si envolveu várias variáveis que convergem para a adoção da técnica denominada “análise de discurso”²¹, que em seus procedimentos, organizou-se em tabelas as respostas dos(as) professores(as), em seguida, utilizando a interpretação e a observação participante, procedeu-se a apreciação das percepções da realidade e por fim, fundamentou-se com postulados teóricos.

O primeiro capítulo da dissertação foi intitulado “Ensino Religioso e seus contextos” contem uma revisão de literaturas abordando aspectos conceituais, contexto histórico e legislação balizadora, salientando, entre outros aspectos, o âmbito político e pedagógico brasileiro, sua legislação e a sua construção no ensino do Estado do Amapá, Brasil.

No segundo capítulo que apresenta estudos sob o título “Educação especial e inclusão: algumas perspectivas” apresentou-se revisão de literatura sobre determinantes históricos, legais (internacional e brasileiro) e Pedagógico, que foram organizados através de seções que apresentam tais perspectivas e suas contribuições para que no Brasil fosse possível promover a Educação Especial e a Inclusão na educação escolar brasileira.

No terceiro capítulo que apresentou estudos sobre “inclusão na atuação dos(as) professores(as) de er em escolas públicas em Macapá”, apresentou-se os resultados do estudo empírico com professores de ER de 10 escolas amapaenses, salientando que todo procedimento foi concebido com base em problema que foi proposto para ser resolvido com uso de técnicas metodológicas de pesquisa, e culminaram com os resultados das respostas e análises empíricas e fundamentações teóricas.

Torna-se importante, encerrar esse momento, expondo que entre as razões para resolver a problemática e os objetivos propostos, incluem-se o fascínio com a pesquisa na área de Ciência da Religião, que se caracteriza como campo do saber que tem como realidade o fenômeno religioso investigando-o sistematicamente em todas as suas manifestações sem que se questione sua validade teológica, ou seja, nesta área do conhecimento não se questiona a “verdade” ou a “qualidade” de uma religião, pois todas se apresentam igualmente como objeto de estudo e investigação. Seu princípio metodológico é o vislumbramento das religiões como sistemas de sentido formalmente idênticos apresentando, portanto, pontos comuns que as tornam passíveis de serem investigadas. Universos culturais, as religiões representam os sentidos e os significados criados pelo ser humano nas relações que estabelece com o mundo,

²¹ GIL, 2017, p. 39.

com os outros e com si mesmo. Sua compreensão, portanto, do universo cultural religioso torna possível a compreensão do homem nele inserido, seja ele um homem dito normal, ou um homem classificado por sua necessidade educacional especial.



1 ENSINO RELIGIOSO E SEUS CONTEXTOS

Esse capítulo tem a finalidade de apresentar fundamentação teórica relativa às abordagens sobre o ER (aspectos conceituais, contexto histórico e legislação balizadora). A proposta consistiu-se em conceituar o ER, contextualizá-lo no âmbito político e pedagógico Brasileiro, apresentando sua legislação e a sua construção no ensino do Estado do Amapá, Brasil.

1.1 Aspectos conceituais

Pretende-se nesse momento apresentar estudos que enfatizam conceitos relativos a proposta da pesquisa contida nessa dissertação, enfatizando-se essencialmente, os seguintes conceitos: religião, transcendente, laicidade, escola laica, ER em suas diversas perspectivas, e também, abordar a relação entre Ensino Religioso e Ciências da Religião.

1.1.1 *Religião*

Em várias pesquisas analisadas nessa dissertação, constata-se um conceito de religião que tem relação direta com o sentido de religar, reler ou reeleger. Por isso, os estudos demonstram que a origem do termo deriva do latim, estando presente em toda a comunidade que tem uma crença em algo que pode ser considerado transcendente ou que tenha uma ligação relativa como divindade. Por isso, no caso dos seres humanos, a religião além de se referir ao transcendente, também expressa o entendimento da relação do homem com algo superior²².

Nas pesquisas realizadas por Nilvete Soares Gomes, Marianne Farina e Cristiano Dal Forno confirmam a derivação do latim do termo religião, mas sendo caracterizado como busca pessoal de cada ser humano com seu Deus, um desejo individual de querer conhece-lo e adorá-lo. Por isso, os autores salientaram em seus estudos que toda religião possui peculiaridades, como um aspecto misterioso e cativante idealizado como a finalidade de apoderar seguidores, relativizando a existência humana e mostrando que a busca por entidades divinas é algo transcendental. Além disso, entenderam que cada religião possui diferenças em suas composições, distinguíveis por crenças e ritos que enveredam o discurso da salvação. Por

²² COUTINHO, José Pereira. Religião e outros conceitos. *Sociologia*, v. 24, n. 1, p. 171-193, 2012, p. 172.

isso, é um conceito que mostra relação com o transcendente e com o ideal de instituição promotora de ideais doutrinários e vivências religiosas²³.

Em outra perspectiva teórica, Iuri Andréas Reblin propôs-se explicar o termo religião como sendo “a substância, o fundamento e a profundidade da vida espiritual do ser humano”²⁴. Em sentido mais restrito, entende o autor que a religião tem a finalidade de fazer o ser humano buscar no transcendente as respostas para encontrar um sentido para viver seus dias, não importando se este sentido envolverá encanto, mistério e/ou revelação; importa entender que o homem estará ávido por respostas e constantemente indagará o transcendental para que o sentido de viver possa ser pontuado pela lógica das chamadas revelações e pelos sentimentos que a religião promove nas pessoas²⁵.

Nesse sentido, o teólogo Paul Tillich apresentou um postulado teórico que se tornou referência nos estudos teológicos ao defender que²⁶:

A religião enquanto interesse último é a substância que dá sentido à cultura, e a cultura é a totalidade das formas por meio das quais o interesse fundamental da religião exprime a si mesmo. Em resumo: a religião é a substância da cultura, a cultura é a forma da religião. A separação categórica entre religião e cultura, entre sagrado e profano não passa de uma ilusão, pois o que é sagrado para alguém pode ser profano para outrem. No entanto, caberia perguntar: a cultura sempre reflete a preocupação última do ser humano?²⁷

Em outro estudo, Emerson Giumbelli²⁸ comentou sobre a religião fora da igreja, para além de o contexto teológico, esboçando aspectos contidos e defendidos nos debates recentes sobre o papel das religiões na vida pública, afirmando que era diferente da religião cívica (remete a cidade) e da religião civil (remete ao termo nação). Defende a necessidade de se reconhecer que a ideia de religião pública não pode ser operacionalizada da mesma maneira em realidades que seguem modelos distintos (católicos ou protestantes). Em relação à distinção destas com a religião pública, o autor afirmou o seguinte:

O conceito de religião pública remeteria à sociedade civil. [...] deve-se acrescentar que a própria ideia de sociedade civil é uma construção histórica. Não apenas como

²³ GOMES, Nilvete Soares; FARINA, Marianne; FORNO, Cristiano Dal. Espiritualidade, Religiosidade e Religião: Reflexão de Conceitos em Artigos Psicológicos. *Revista de Psicologia da IMED*, v. 6, n. 2, p. 107-112, 2014, p. 110.

²⁴ REBLIN, Iuri Andréas. “Para o alto e avante!” - Mito, religiosidade e necessidade de transcendência na construção dos super-heróis. *Protestantismo em Revista*, v. 7, n. 1, p. 32-50, 2005. p. 45.

²⁵ REBLIN, 2005, p. 45-46.

²⁶ TILLICH, Paul. *Theology of Culture*. New York: Oxford University, 1959. p. 40-42.

²⁷ TILLICH, 1959, p. 42.

²⁸ GIUMBELLI, Emerson. A religião fora da igreja: comentário ao texto de Paula Montero. *Debates do NER*, v. 19, n. 33, p. 81-89, 2018.

categoria, mas também como realidade. Isso coloca em jogo as formas pelas quais se elabora e se compreende a relação entre ‘religião’ e ‘sociedade civil’.²⁹

Por isso, Emerson Giumbelli³⁰ comentou que longe de ser apenas uma questão abstrata, ela remete aos modos concretos pelos quais as religiões atuam na sociedade, com lideranças que ao invés de influenciarem os rumos históricos estipulados por grandes narrativas, preferem ter representantes nos parlamentos, ou que possam intervir na organização comunitária em nível local, demonstrando que a religião possui uma identidade frequentemente relativizada, ora por atuações como legítimas ou espúrias (oportunidades de parcerias ou mobilizações adversárias); ora por relevar ou destacar as diferenças que podem existir por conta de visões de mundo.

A diferença no contexto dos estudos de Paul Tillich foi mostrar que a cultura sofreu muitas influências e gradativamente fez o homem se tornar narcisista, o que aconteceu porque a religião foi dominada por uma instituição apenas ao longo da história. mais recentemente, com a expansão de novas práticas religiosas inserida na cultura, a religião deixou de se tornar uma máxima para compor um campo caracterizado pela heteronomia, de modo que passou a destinar a religião ao exílio – “deixar Deus governar os céus” – e à cultura passou a se responsabilizar em responder por si só as questões e problemas humanos³¹.

Nesse sentido, importa considerar que a criação da cultura foi concebida sob um viés de dominação, visando o homem propor domínios sobre sua própria natureza através da superação dos limites que sua condição limitada lhe distancia dos céus. A cultura rompe com o ostracismo e comunismo e orienta o aspecto transcendental e religioso³².

A cultura utiliza-se do material religioso que ela mesma incorpora e que ainda considera provido de algum sentido, mesmo que esse seja superficial. Ela forma respostas antropocêntricas e sincréticas que dão satisfação à crise existencial. Muitas vezes, essas respostas tornam-se supersticiosas, mas é o que ela tem para oferecer. Nem uma teologia do ataque nem uma teologia da fuga são suficientes na era pós-moderna. Faz-se necessário uma teologia dialogal: para alcançar o ser humano, a teologia precisa despir-se de sua arrogância, de sua torre ilusória de marfim, e fazer perguntas para a cultura e saber como ela as responde. Antes de uma teologia que dá respostas, urge uma teologia que faça perguntas: uma teologia pela pergunta.³³

²⁹ GIUMBELLI, 2018, p. 85-86.

³⁰ GIUMBELLI, 2018, p. 85-86.

³¹ TILlich, 1959, p. 42-43.

³² PINAS, 2012, p. 14.

³³ REBLIN, 2005, p. 48.

Clifford Geertz³⁴ analisa a religião em sua dimensão cultural, definindo-a como um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e vestindo essas concepções com tal aura de fatualidade que as disposições e motivações parecem singularmente realistas.

Essa análise de Clifford Geertz³⁵ permite o entendimento de que religião é um conjunto de crenças e visões de mundo que direcionam as atividades do homem. Narrativas, símbolos, mitos, tradições e histórias sagradas dão sentido à vida e explicam a sua origem. Aqui é preciso ressaltar esse autor utiliza o termo cultura como um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida.

Nesse sentido, a religião na perspectiva do sociólogo francês Émile Durkheim³⁶ é um fenômeno de Coesão Social. Ao abordar essa problemática ele não está preocupado em compreender a fé de cada indivíduo, mas sim analisar como a religião é capaz de manter a ordem social através de um senso coletivo. Para fortalecer melhor esse argumento conceituou religião como um fato social, partindo do princípio que a religião foi criada com o objetivo de manter a ordem de uma determinada sociedade. Quando ele classifica um ato profano, o mesmo está voltado aos anseios individuais, mas quando se refere a um ato sagrado, está direcionando a uma ação coletiva. Neste caso, a religião é vista em sua concepção como um ato sagrado, onde diversas pessoas partilham das mesmas crenças, costumes, valores etc.

Para Durkheim³⁷, toda religião é verdadeira a sua maneira, o que justifica pesquisar o que vem a ser a religião, analisando suas formas elementares. Tal empreendimento se faz necessário, porque na base de todos os sistemas de crenças e de todos os cultos existe certo número de representações fundamentais e de atitudes rituais que, apesar de suas diversidades, apresentam o mesmo significado objetivo e exercem as mesmas funções. Dentro dessa perspectiva funcionalista, a sociedade inferior contém o caráter coletivo da experiência religiosa observado em sua homogeneidade, na uniformidade intelectual e moral, onde todas as consciências são arrastadas nos mesmos redemoinhos, diferente da sociedade moderna e sua plural individualidade religiosa.

³⁴ GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

³⁵ GEERTZ, 2008.

³⁶ DURKHEIM, Émile. *As formas elementares de vida religiosa*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

³⁷ DURKHEIM, 1996, p. 4.

Acerca da religião, Durkheim³⁸ foca em compreender o que as religiões possuem em comum. Por outro lado, leva a cabo um processo de desconstrução das concepções que restringem a religião a uma crença ou uma relação com o sobrenatural. A religião ultrapassa a ideia de deuses ou de espíritos, e, por conseguinte, não pode definir-se exclusivamente em função desses entes sobrenaturais. Nesse sentido, a religião é um todo formado por partes distintas e relativamente individualizadas, configurando um sistema mais ou menos complexo de mitos, dogmas, ritos e cerimônias.

1.1.2 *Transcendente*

Para José Pereira Coutinho, Transcendente é um termo que tem estrita relação com o termo religião, pois refere-se ao objeto que tem sido apregoado como desejado e amparado pelos discursos das instituições religiosas, aquilo que é sagrado. Nesse aspecto, o autor esboçou considerações que o objeto transcendente em contexto religioso possui várias características, e assim, as distinguiu nas crenças das sociedades ocidentais (caracterizado como entidade superior, por exemplo, a cultura judaico-cristã, onde Deus é único) das crenças das sociedades orientais, budistas e hinduístas (onde a transcendência existe, pois há panteísmo, qualquer objeto possui um deus)³⁹.

Nos estudos de Bruno Lemos Hinrichsen e Sandro Márcio Moura de Sena a palavra transcendência foi contextualizada sob diversas perspectivas, até que, no entendimento dos autores desse estudo, chegou-se ao conceito proferido na linguagem cotidiana, a qual considera como transcendência um ato de deslocamento, de movimento que visa a elevação. Dessa maneira, o objetivo da transcendência é indicar o caminho que as pessoas devem realizar para alcançar algo que possa estar impossível de se pensar, comunicar ou se movimentar para conquistar. Nesse sentido, tem sido conceituado como meio de expressão utilizado para elevar-se a Deus. Muitos filósofos foram citados por esses autores para caracterizar em suas análises o transcendente no sentido de escapar ao conhecimento possível para os homens pecadores. As pesquisas dos autores mostraram em seus resultados que o termo transcendência possui algumas especificidades em sua definição, que podem ser facilmente explicadas no seguinte excerto do estudo⁴⁰:

³⁸ DURKHEIM, 1996, p. 4.

³⁹ COUTINHO, 2012, p. 172.

⁴⁰ HINRICHSEN, Bruno Lemos; SENA, Sandro Márcio Moura de. O sentido da transcendência e o significado transcendental da verdade na fenomenologia hermenêutica de Martin Heidegger. *Anais XXIII CONIC*, v. 1, n. 1, p. 1-4, 2015, p. 1.

- (a) a partir do entendimento comum e cotidiano de transcendência foi possível entender como se dá a sua passagem para o uso filosófico;
- (b) foi possível perceber que a transcendência teológica ou ôntica, particularmente na doutrina dos transcendentais, toma objetos puros como transcendentais e tem Deus como ente supremo e para além;
- (c) notou-se que a transcendência epistemológica, partindo do ponto de imanência do sujeito como centro, interpreta o mundo naturalmente extenso como para além e o que atravessa saindo;
- (f) o significado transcendental da verdade só pode ser extraído no contexto do sentido da transcendência.⁴¹

Entende-se, dessa forma, que o termo transcendência foi esboçado para constituir a busca do ser humano em se sentir livre, liberto do que Romildo Henriques Pinas denominou como “marcas de deficiências biológicas e do desamparo”⁴², as quais promovem a busca por elevar-se até conquistar romper com as ligações do passado, dos erros, das ilusões e das incertezas com o futuro, que podem fragiliza-lo. A busca transcendental dos seres humanos é para romper com sua própria fragilidade cultural e descontentar-se com esquemas que se repetem, copiosamente, e que não produzem a satisfação esperada⁴³.

1.1.3 *Laicidade*

O Estado – considerado pela acepção teórica defendida por Max Weber como “comunidade humana que, dentro de determinado território reclama para si (com êxito) o monopólio da coação física legítima”⁴⁴ – se configura de forma laica (apesar de nem sempre assim o fazer), e por tendência se mantém independente em agir sem interferências de qualquer instituição religiosa, tendo em contrapartida, a obrigação de respeitar e não interferir na liberdade de crença e no exercício de qualquer forma de culto.

Cesar Ranquetat⁴⁵ explicou que há uma grande confusão na utilização dos conceitos de laicidade e secularização. O senso comum e boa parte dos cientistas sociais, historiadores e filósofos tratam ambos como termos sinônimos que supostamente fariam referência a um mesmo fenômeno histórico e social. A secularização é um conceito polissêmico e multifacetado. Do ponto de vista histórico, o termo em questão, se relaciona com o Direito Canônico, com a passagem de um religioso regular ao estado secular. O fenômeno histórico-social da secularização está intimamente relacionado com o avanço da modernidade. O

⁴¹ HINRICHSEN; SENA, 2015, p. 2-3.

⁴² PINAS, 2012, p. 79.

⁴³ PINAS, 2012, p. 79-80.

⁴⁴ WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982. p. 98.

⁴⁵ RANQUETAT, Cesar A. *Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos*. Disponível em: <<https://bit.ly/35DxX05>>. Acesso em: 18 dez. 2019.

direito, a arte, a cultura, a filosofia, a educação, a medicina e outros campos da vida social moderna se baseiam em valores seculares, ou seja, não religiosos.

Ainda conforme explicado por Cesar Ranquetat⁴⁶, a laicidade é, sobretudo um fenômeno político e não um problema religioso, ou seja, ela deriva do Estado e não da religião. É o Estado que se afirma e, em alguns casos, impõe a laicidade. A iniciativa laicizadora pode ter como ponto de partida setores da sociedade civil, mas em regra geral, ocorre por uma mobilização e mediação do político para que as intenções laicizadoras se operacionalizem e se realizem empiricamente. Laicidade implica a neutralidade do Estado em matéria religiosa. Esta neutralidade apresenta dois sentidos diferentes, o primeiro já destacado acima: exclusão da religião do Estado e da esfera pública. Pode-se falar, então, de neutralidade-exclusão. O segundo sentido refere-se à imparcialidade do Estado com respeito às religiões, o que resulta na necessidade do Estado em tratar com igualdade as religiões. Trata-se neste caso da neutralidade-imparcialidade.

A laicização e a secularização não ocorrem de forma idêntica e única nos mais diversos países. Cada país possui um conjunto de características e circunstâncias sociais e culturais que possibilitam formas variadas e peculiares de laicidade e secularização. Desta maneira podemos falar em uma laicidade francesa, de uma laicidade norte-americana, brasileira, etc⁴⁷.

As explicações de Emerson Giumbelli⁴⁸ demonstraram que no Brasil, em se tratando de laicidade, ela surgiu com a aurora republicana como marco. É quando se adota de modo assumido o princípio da separação entre Estado e igrejas. Em termos mais concretos: rompe-se com o arranjo que oficializava e mantinha a Igreja Católica; o ensino é declarado leigo, os registros civis deixam de ser eclesiásticos, o casamento torna-se civil, os cemitérios são secularizados; ao mesmo tempo, incorporam-se os princípios da liberdade religiosa e da igualdade dos grupos confessionais, o que daria legitimidade ao pluralismo espiritual. Note-se que em pleno século XIX a amplitude desse projeto de laicização coloca o Brasil ao lado, e mesmo à frente, de outros países igualmente comprometidos com aqueles princípios.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 determinou em seu art. 210 que as escolas poderiam preparar o futuro cidadão com conhecimentos religiosos como componente obrigatório das escolas do país, auxiliando dessa forma na formação básica comum⁴⁹.

⁴⁶ RANQUETAT, 2019, p. 19.

⁴⁷ RANQUETAT, 2019, p. 19-20.

⁴⁸ GIUMBELLI, Emerson. A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 80-101, 2008.

⁴⁹ BRASIL, 1988.

Dessa maneira, as práticas pedagógicas estabelecem diferentes maneiras de se transmitir o conhecimento no Ensino Fundamental e Médio, por terem seus currículos organizados por uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que estabelece elementos com uma visão global do estudante brasileiro, e uma parte diversificada que valoriza as características regionais e locais da sociedade, a cultura e a economia (art. 26, Lei 9394/96)⁵⁰.

Na afirmação de Carlos Roberto Jamil Cury, defende-se que o ER deve ocorrer de forma separada do fenômeno religioso de origem eclesial, mas ser levado como disciplina escolar que apresenta a religião em seu caráter laico em relação ao Estado brasileiro e multicultural em relação aos aspectos culturais brasileiros⁵¹. Por isso, apresenta-se o seguinte conceito de ER:

O Ensino Religioso é mais do que aparenta ser, isto é, um componente curricular em escolas. Por trás dele se oculta uma dialética entre secularização e laicidade no interior de contextos históricos e culturais precisos. Nas sociedades ocidentais e mais especificamente a partir da modernidade, a religião deixou de ser o componente da origem do poder terreno (deslocado para a figura do indivíduo) e, lentamente, foi cedendo espaço para que o Estado se distanciasse das religiões.⁵²

O ER tornou-se componente dos currículos das escolas oficiais do ensino fundamental, na medida em que envolve a questão da laicidade do Estado, a secularização da cultura, a realidade socioantropológica dos múltiplos credos e a face existencial de cada indivíduo, tornando-se uma questão de alta complexidade e de profundo teor polêmico⁵³.

1.1.4 *Escola laica*

O Brasil desde o início do século XX proclamou normas em que separou a atuação da Igreja no Estado por meio do princípio da laicidade, que propugna essa separação das partes sem a interferência de um pelo outro nos aspectos públicos e privados, sem privilégios anteriormente comuns. Por isso, o Estado tem neutralidade nos assuntos que envolvem as religiões e qualquer assunto inerente, inclusive nas escolas, não importando se escolas públicas ou privadas⁵⁴.

⁵⁰ BRASIL, 1996, p. 13.

⁵¹ CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 2, n. 27, p. 183-213, 2004. p. 183.

⁵² CURY, 2004, p. 183.

⁵³ CURY, 2004, p. 183.

⁵⁴ GUARIENTI, Marcelo de Oliveira. *Gestão escolar e laicidade na escola pública: um estudo de caso*. 2011. 37 f. Monografia (especialização em Gestão Educacional). Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2011. p. 14-15.

Por escola laica entenda-se toda instituição da rede de ensino pública e privada que esteja localizada em território nacional, e que acata ao que preconiza a Constituição Federal de 1988 e as leis educacionais brasileiras sobre a laicidade, ou, em outros termos, auxiliar no processo de construção da democracia⁵⁵.

A escola laica pode promover o ER nas escolas públicas, não sendo estudo de determinada religião ou da religião de uma forma abrangente, mas o estudo do transcendente das diversas formas que ele se manifesta na história, isto é, o estudo do fenômeno religioso, em seus aspectos filosóficos, sociológicos, históricos, psicológicos, etc. Essa nova roupam para o ER propostos pelos PCNs de 1996 se articula em torno de cinco eixos, sendo eles: culturas e religiões, escrituras sagradas, teologias, ritos e ethos, tendo por objetivo primordial a reflexão sobre a religiosidade e despertar a dimensão religiosa do ser humano.⁵⁶

O estudo de Fátima Bandeira Hartwig corrobora nesse momento, ao se constatar que “a luta pela escola laica depende de como as instituições encaram este tema e é possível perceber que ainda precisamos avançar no debate, pois ainda encontramos muito preconceito, assim como, naturalidade nas formas de agir e pensar excludentes”⁵⁷.

1.1.5 ER em suas diversas perspectivas

O ER possui várias abordagens teóricas que ora são favoráveis ora não são favoráveis à ética republicana de escola ensinar o transcendente na perspectiva da laicidade. Para Evaldo Luiz Pauly, há certa austeridade em se considerar a transcendência como objeto cognoscível. Importa, nessa perspectiva teórica, considerar o Estado democrático e de direito ser laico. Salienta-se a separação dos legítimos interesses privados das religiões e do interesse público da escola. Essa separação implica luta política, delimitando no tempo e no espaço escolar o dilema epistemológico do Ensino Religioso⁵⁸.

Como afirma Evaldo Luis Pauly em uma pesquisa, “como educador, defendo a escola laica, universal, obrigatória, gratuita e, portanto, pública, não necessariamente estatal, formando um único sistema de ensino submetido ao controle social”⁵⁹. Dessa forma, as considerações desse autor propõem que o ER seja idealizado para ser trabalhado pedagogicamente com conteúdos que não sejam tendenciosos para as doutrinas das Igrejas,

⁵⁵ GUARIENTI, 2011, p. 14-15.

⁵⁶ GUARIENTI, 2011, p. 15.

⁵⁷ HARTWIG, Fátima Bandeira. *O respeito à laicidade da escola pública na perspectiva de gestão democrática*. 2014. 66 f. Monografia (Especialização em Gestão Escolar). Universidade de Brasília, Brasília, 2014, p. 32-33.

⁵⁸ PAULY, Evaldo Luis. O dilema epistemológico do Ensino Religioso. *Revista Brasileira de Educação*, v. 1, n. 27, p. 172-212, 2004. p. 173.

⁵⁹ PAULY, 2004, p. 173.

mas que compensem o que preconizam as leis e as normas de políticas orquestradas pelo Estado.

Para Dom Zeno Hastenteufel ao ter caracterizado o ER como componente que aborda o fenômeno religioso na perspectiva pedagógica, salientou que as escolas não estão proibidas de ensinarem sobre condutas religiosas, mas que seu papel, nesse contexto, é fornecer informações e fazer os alunos(as) sanarem suas dúvidas por meio da pesquisa sobre os principais aspectos do fenômeno religioso, o qual é presente em todas as culturas e em todas as épocas da evolução humana⁶⁰. Dessa forma, esse autor conceitua o termo ER como:

Processo que antecede e independe de qualquer opção por uma religião. Não é inter-religioso, nem ecumênico. Mas é antecedente à opção religiosa, que se fará na família ou na comunidade religiosa. Por isso mesmo é fundamental que uma vez se defina que o Ensino Religioso a ser ministrado na escola pública não é aula de religião, muito menos catequese.⁶¹

Na perspectiva defendida por Sergio Junqueira e Terezinha Sueli Rocha, o ER possui objetivos claros, critérios próprios da estrutura escolar, método específico de ensino, conteúdo adaptado à idade, à cultura e à capacidade das pessoas, bem como, seus conteúdos devem ser cuidadosamente selecionados e apresentar um caráter mais cultural, orientado para o conhecimento das religiões, seus problemas comuns e características na cultura, na moral e na linguagem própria aberta ao diálogo interdisciplinar e intercultural⁶². Como exposto por esses autores:

O Ensino Religioso é explicitado como distinto da catequese, pois esta é ministrada em uma comunidade que vive a fé, num espaço mais vasto e por um período mais longo do que o escolar. O Ensino Religioso, ao mesmo tempo em que ocorre no limite da escola, frente ao pluralismo de crenças dos(as) alunos(as), das famílias e mesmos dos professores(as), afirma que, na escola católica, o docente seja escolhido com atenção e cuidado para ter responsabilidade no que é transmitido.⁶³

O ER na abordagem de Sergio Junqueira e Terezinha Sueli Rocha conceitua ER como “meio de um conhecimento específico articular religião e cultura e é desafiado a promover uma educação voltada para a superação de preconceitos e proselitismo”⁶⁴, sendo este posicionamento o que será seguido neste trabalho.

⁶⁰ HASTENTEUFEL, Dom Zeno. Nem aula de religião, nem catequese. In: MUNDO JOVEM (Org.). *Ensino Religioso e cidadania: textos e dinâmicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 10-11.

⁶¹ HASTENTEUFEL, 2004, p. 11.

⁶² JUNQUEIRA, Sérgio; ROCHA, Terezinha Sueli. Identidade do Ensino Religioso no espaço escolar. *Fragments de Cultura*, v. 27, n. 4, p. 596-605, 2017. p. 602.

⁶³ JUNQUEIRA, ROCHA, 2017, p. 602.

⁶⁴ JUNQUEIRA, ROCHA, 2017, p. 596.

1.2 Contextualizando o ER no Brasil

A introdução do ER como componente obrigatória no Brasil iniciou-se a partir do processo de organização social encabeçado no processo histórico colonizador promovido por algumas nações europeias, exclusivamente os portugueses, que o idealizaram para ser inserido no processo de aprendizagem considerando o modelo europeu de ensino já consolidado à época (século XVI), que preconizava os valores sociais padrões do catolicismo como máxima a ser seguido e valorizado no processo de domesticação no novo mundo. Logo, aqueles colonizados deveriam aprender o idioma, bem como respeitar o seu colonizador, pois o intuito principal da colonização era a exploração de riquezas e propagação do evangelho⁶⁵.

Portugal na época da colonização vivia sob o domínio religioso do catolicismo, que pautou o processo conceptivo de educação em três pilares: Igreja, Escola e Sociedade. À época a Europa vivia um momento de “choque religioso” que surgiu com a Reforma Protestante, por isso, o propósito consistia em difundir os ideais católicos, o que foi possível com a colonização, tanto que entre os propósitos dos jesuítas estava a propagação da fé católica entre os indígenas (nativos) e entre os negros (escravos africanos)⁶⁶.

Como o objetivo dos jesuítas era a propagação do catolicismo, a escolarização seguiu tal influência e, com o processo de colonização, organizou-se nas colônias, sentindo-se a necessidade de construir as primeiras instituições responsáveis em organizar e realizar estratégias de ensino para os povos colonizados se alfabetizarem, entre as principais, cita-se a Ordem de Santo Inácio de Loyola, que entre outras atividades, organizava escolas, tanto que foi o fundador da Companhia de Jesus em 1534. Assim, a conquista de novos povos era além do domínio de novas riquezas e do comércio mercantilista, mas principalmente em manter a soberania da religião católica⁶⁷.

Entre os processos educativos utilizados pelos portugueses para promover Educação no Brasil, consta a catequese, importante meio de educação religiosa na época, por direcionar a domesticação e aceitação do trabalho escravo. Essa educação era pautada a alfabetização, ensino da leitura e escrita. A maioria das escolas jesuítas era “financiada” pelos senhores mais ricos com o intuito de formar a população negra e os mestiços eram excluídos desse processo.

⁶⁵ Cf. CARDOSO, Marcos Antônio. Breve trajetória histórica do Ensino Religioso no Brasil. *UNITAS – Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões*, Vitória-ES, v. 5, n.2, p. 190-201, 2017. p. 191.

⁶⁶ PESSOA *apud* CARDOSO, 2017, p. 191.

⁶⁷ CARDOSO, 2017, p. 191.

O objetivo era a dominação desses povos através da fé cristã e a administração ficava sob a responsabilidade da Igreja⁶⁸.

Essa metodologia perdurou até 1759, quando os jesuítas foram expulsos das terras brasileiras e deixaram mais de 30 missões jesuíticas, além de estabelecimentos de ensino secundário e seminários religiosos. Após essa expulsão, houve uma substituição daquele sistema de ensino: passou a existir apenas uma única unidade de ensino, com um professor para uma determinada disciplina. Nos anos de 1800, o ensino estava reduzido a quase nada, pois nada foi organizado para ficar no lugar após a expulsão dos jesuítas⁶⁹.

Com a chegada da Família Real em 1808, a preocupação do Governo passou a ser de consolidar as elites que “dirigiam” o país. Nesse período, o ER continuou da mesma forma que outrora, pois o catolicismo era a religião oficial do Império. Nesse período a Igreja era detentora do patrimônio econômico e cultural, considerada um pilar da Corte. Logo, as atividades escolares continuavam sob sua vigilância e mantinha os mesmos objetivos jesuíticos – a doutrinação.

Depois de obrigatório no Império e vedado nas primeiras décadas da República, o Ensino Religioso nas escolas públicas é um carma constitucional desde 1934. A Constituição de 1988 reeditou os termos gerais de suas quatro antecessoras, com a seguinte determinação: O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental⁷⁰.

No ano seguinte ao da promulgação da Carta Magna, cada unidade da Federação promoveu a elaboração de sua própria Constituição. Em 14 estados, os grupos confessionais conseguiram a extensão do Ensino Religioso para as escolas públicas de educação infantil e/ou de nível médio; três estados foram além e estabeleceram a exigência de habilitação própria para os professores dessa disciplina. Depois disso, a legislação estadual ordinária virou terre–no fértil para a projeção das devoções de deputados e vereadores, mais despachantes de suas próprias crenças religiosas do que representantes do povo. Aos devotos juntaram-se, no voto de aprovação, os temerosos das ameaças de retaliação política por parte dos grupos confessionais⁷¹.

Em alguns sistemas estaduais os(as) professores(as) são selecionados(as) no interior do próprio quadro de docentes, noutros a responsabilidade da escolha (indicação ou

⁶⁸ CARDOSO, 2017, p. 192.

⁶⁹ CARDOSO, 2017, p. 192.

⁷⁰ CUNHA, Luiz Antônio. O Sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 124, p. 925-941, 2013.

⁷¹ CUNHA, 2013, p. 927.

credenciamento) é alienada em proveito das instituições religiosas interessadas. Prevalece a norma de que os(as) professores(as) sejam do quadro do magistério e portadores de licenciatura, mas, a partir daí, são grandes as diferenças entre os sistemas estaduais. Há os que aceitam quaisquer licenciados, sem a exigência de formação específica; os que limitam o acesso a essa disciplina para os licenciados em Filosofia, História e Ciências Sociais; os que exigem professores com formação adicional ministrada por entidades religiosas ou pelas Secretarias de Educação; e os que especificam a licenciatura em Ciências da Religião, Ensino Religioso e, até mesmo, Teologia, sem faltar os que indicam a possibilidade de aproveitamento de egressos de seminários católicos, com a ressalva de que diplomas equivalentes serão aceitos⁷².

A Resolução CEB n. 7/2010, do mesmo conselho, ao fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, baixou um pouco a pretensão identitária dos promotores da presença religiosa nas escolas públicas: aquela disciplina deixou de ser Educação para voltar a ser Ensino. Todavia, permaneceu com o mesmo status de área de conhecimento, listada depois de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. O que os grupos religiosos de pressão não conseguiram no Congresso, o conselho lhes deu⁷³.

Ao contrário do que acontece nas grandes democracias representativas, a religião parece tão natural, nas escolas públicas do Brasil, que muita gente – inclusive gente estudada, especialista em Educação – nem presta atenção nela. Uma simples visita pode mostrar a presença generalizada da religião: os nomes das escolas, nichos com imagens de santos, crucifixos, cartazes com trechos bíblicos, orações no início das reuniões dos professores, antes das aulas e da merenda. Presença religiosa cristã, bem entendido. Apesar da liberdade de crença determinada pela Constituição, valor democrático compartilhado por grande parte da população brasileira, os adeptos das religiões afro-brasileiras e de religiões minoritárias, os agnósticos e os ateus parecem aos professores e alunos filiados aos credos dominantes como seres exóticos, frequentemente alvo de chacotas e de estigmas violentos⁷⁴.

Não é exagero dizer que, nas escolas públicas brasileiras, a religião entra pela porta dos fundos, aberta pelas direções ou por elas tolerada em nome da aliança com docentes e funcionários. A religião entra, também, pela porta da frente das escolas públicas, na forma da

⁷² CUNHA, 2013, p. 927.

⁷³ CUNHA, 2013, p. 927.

⁷⁴ CUNHA, 2013, p. 927.

disciplina Ensino Religioso. Embora seja dita facultativa, na prática ela é frequentemente obrigatória para os alunos⁷⁵.

Nos estudos de Ricardo Mariano⁷⁶, ao se reportar à religião e a política, salienta uma crescente ocupação religiosa da esfera pública. Isto é, apóstolos, bispos, missionários e pastores pentecostais, a cada pleito, tentam transformar seus rebanhos religiosos em currais eleitorais, seja para eleger seus próprios representantes religiosos ao Legislativo, seja para, em troca de promessas e benesses diversas, apoiar eleitoralmente candidatos seculares a cargos majoritários. De outro, verifica-se que candidatos, políticos e partidos de Norte a Sul do país, independentemente de suas orientações ideológicas, cada vez mais tentam instrumentalizar a religião para fins político-partidários e eleitorais. Trata-se, portanto, de uma instrumentalização mútua. Trata-se de um ativismo político recheado de moralismo e corporativismo e, desde a Constituinte, marcado por escândalos.

No entendimento de Faustino Teixeira⁷⁷ pode-se situar o tema na perspectiva das ciências da religião. O autor buscou apontar a possibilidade de um aporte singular desse novo campo disciplinar no “ensino do religioso”. Sem cair num proselitismo problemático, buscou mostrar a pertinência e plausibilidade de uma reflexão que favoreça a aproximação e o conhecimento por parte dos alunos das distintas manifestações do fenômeno religioso, bem como das plurais opções espirituais em curso no cenário mundial. Trata-se de uma aproximação que vem enriquecida com a dinâmica transversal e multidisciplinar das ciências da religião, movida também por uma distinta sensibilidade ao mundo do outro e da perspectiva dialogal, de forma a superar a dinâmica das afirmações identitárias e a buscar com sinceridade e abertura, o respeito e o aprendizado diante do patrimônio religioso do outro.

Esse movimento de silenciamento da pluralidade, a regulação simbólica a partir de normas e dispositivos baseados em valores morais específicos, não é uma novidade do projeto de lei popularmente conhecido como ‘Escola Sem Partido’. A ausência da laicidade como princípio para organizar o espaço público na diversidade de uma sociedade já é perceptível nos processos educativos e nas instituições educativas. Não soaria estranha a legitimidade de um debate em torno de uma escola sem partido (mas com um credo!) nesse contexto, porque a iniciativa encontra eco nos espaços de poder das instituições escolares que já operam a lógica

⁷⁵ CUNHA, 2013, p. 927.

⁷⁶ MARIANO, Ricardo. Religião e política. A instrumentalização recíproca. Disponível em: <<https://bit.ly/2s6AoJZ>>. Acesso em: 18 dez. 2019.

⁷⁷ TEIXEIRA, Faustino. O “ensino do religioso” e as Ciências da Religião. *Horizonte - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, v. 9, n. 23, p. 839-861, 2011.

do silenciamento e apagamento de discursos, memórias e corpos dissidentes na normatização que é inerente à escola como instituição⁷⁸.

A questão da laicidade é algo ainda em construção no Brasil. Ao olhar para realidades das repartições públicas, espaços públicos e outros segmentos estatais, incluindo a escola pública, percebe-se cada vez mais a atuação dos grupos religiosos, que, a partir de seus interesses, de sua identidade religiosa, adotam estratégias para deliberar nas decisões públicas considerando suas respectivas visões de mundo⁷⁹.

1.3 Legislação balizadora do ER na escola brasileira

Em 1824 D. Pedro I outorga a 1ª Constituição Brasileira que legitimava o poder da Igreja, não garantindo direitos civis e políticos a negros e índios. No artigo 5º da Constituição de 1824 determinava que “A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior do Templo”. O ER, à época, era obrigatório, assim como a religião, e se manteve até o ano de 1891 quando acontece a separação da Igreja e do Estado com o surgimento da República⁸⁰.

Em 1891 foi sancionada uma nova Constituição brasileira, que legitimou a separação entre as referidas instâncias vedando a subvenção, a manutenção e a restrição ao exercício de cultos e de crenças e, no âmbito da educação, nem o ER e muito menos a religião tornam-se disciplina sob o principio da laicidade, que garantiram às escolas que fomentar os preceitos religiosos da fé católica na rede pública de ensino. Em outros termos, não havia o ER nas instituições públicas por ser um Estado laico⁸¹.

A Constituição se laiciza, respondendo a liberdade plena de culto e a separação da Igreja e do Estado (conforme a Constituição ‘provisória’) e põe o reconhecimento exclusivo pelo Estado do casamento civil, a secularização dos cemitérios e finalmente determina a laicidade nos estabelecimentos de ensino mantidos pelos poderes públicos.⁸²

A Constituição de 1934 reintroduziu o ER, de caráter facultativo e multiconfessional, determinando o ER obrigatório para as escolas e facultativo para os alunos(as). Essa

⁷⁸ REIS, Marcos Vinicius de Freitas; SARDNHA, Antonio Carlos; JUNQUEIRA, Sérgio (orgs.). Diversidade e o campo da educação – diálogos sobre (in)tolerância religiosa. Macapá: UNIFAP, 2017.

⁷⁹ REIS; SARDNHA; JUNQUEIRA, 2017, p. 186-187.

⁸⁰ CARDOSO, 2017, p. 193.

⁸¹ CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre a Igreja e o Estado no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 1, n. 17, jun., 1996. p. 76.

⁸² CURY, 1996, p. 76.

“determinante” continuou nas constituições posteriores e com crise socioeconômica e política na década de 30, houve a reaproximação da Igreja com o Estado. Com isso, os padrões do catolicismo universal voltados para o Brasil, por meio da sua liderança atrelada à hierarquia e pela seleta elite intelectual. A Igreja tornou-se forte novamente e obteve apoio para as emendas religiosas.

Em 1931, o presidente Getúlio Vargas estendeu a licença para as escolas públicas ministrarem o ER. Seu objetivo era obter apoio da Igreja Católica e dividendos políticos, por meio da veiculação de “valores”⁸³. E em 1937, quando houve a implantação do Estado Novo⁸⁴, seguido da outorga da Constituição de 1937⁸⁵, estabeleceu em seu artigo 133 que:

Art 133 - O ER poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores(as), nem de frequência compulsória por parte dos(as) alunos(as).⁸⁶

Em 1942, foi criado o Decreto 4.244⁸⁷, que era a versão final da Lei Orgânica do Ensino Secundário, considerou o posicionamento das lideranças católicas, constituindo que os programas de religião e seu regime didático seriam determinados pela autoridade eclesiástica⁸⁸.

No período de 1946 a 1964, depois da queda de Vargas e o fim do Estado Novo há uma retomada da democracia e se inicia um amplo debate, com espaço para a participação popular, na Assembleia Constituinte. Neste período, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024/1961⁸⁹, que regulamentou o ER em seu Art. 97:

Art. 97 - O ER constitui disciplina dos horários normais das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os cofres públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.
1º parágrafo - A formação de classe para o ER independe de nº mínimo de alunos(as).

⁸³ CARDOSO, 2017, p. 193

⁸⁴ Estado Novo, ou Terceira República Brasileira, foi o regime político brasileiro instaurado por Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937, que vigorou até 31 de janeiro de 1946 (CARDOSO, 2017, p. 193).

⁸⁵ BRASIL. Constituição (1937). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1937.

⁸⁶ BRASIL. 1937.

⁸⁷ BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942. *Lei Orgânica do Ensino Secundário*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 1, n. 1, 10 de abril de 1942.

⁸⁸ CARDOSO, 2017, p. 194.

⁸⁹ BRASIL. *Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 1, n. 1, 27 de dezembro de 1961 e retificado em 28 de dezembro de 1961.

2º parágrafo - o registro dos professores(as) de ER será realizado perante a autoridade religiosa.⁹⁰

Devido o Estado não se responsabilizar pela remuneração dos professores(as) vários problemas administrativo-pedagógicos surgiram, quando em 1966, foi encaminhado um Projeto da nova Constituição que foi outorgada em 1967, estabelecendo pelo Ato Institucional n. 5⁹¹, que o ER se tornasse “matricula facultativa, devendo ser ministrado em horários normais das escolas públicas, de níveis primário e médio”⁹².

Contudo, com as matérias de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, não havia no currículo espaço para a inserção do ER na educação brasileira, de acordo com a Lei n.º 5.692/1971⁹³, que revogou o artigo 97 da LDB 4.024/61⁹⁴. Diante das inúmeras dificuldades que surgiram ao tratar do ER, o Conselho Federal de Educação tentou solucionar com o Parecer 540/77, um documento que normatizava o ER⁹⁵.

Nos anos de 1970, a Igreja realizou várias iniciativas abordando o ER. A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), por exemplo, incluíram em suas ações análises, acompanhamento e avaliação da disciplina nas escolas confessionais e públicas, assessorando as secretarias estaduais e municipais de Educação na formação de programas curriculares conforme a série, e promovendo encontros nacionais dos coordenadores estaduais⁹⁶.

Nos anos de 1985 a 1987, os debates na Assembleia Nacional foram em torno da promulgação de uma nova Constituição para o país, após um regime de ditadura militar. A inclusão da disciplina ER na escola tem a segunda maior emenda em número de assinaturas a entrar no Congresso Nacional, trazendo o dispositivo sobre o ER⁹⁷.

A educação religiosa será garantida pelo Estado no Ensino de 1º e 2º Graus, como elemento integrante da oferta curricular, respeitando a pluralidade cultural e a liberdade religiosa, e principalmente, o trabalho pedagógico com a laicidade e com o fenômeno religioso em uma perspectiva multicultural.⁹⁸

⁹⁰ BRASIL, 1961.

⁹¹ O *Ato Institucional nº 5*, de 13 de dezembro de 1968, marcou o início do período mais duro da ditadura militar (1964-1985).

⁹² CARDOSO, 2017, p. 131.

⁹³ BRASIL. *Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 1, n. 1, 12 de agosto de 1971 e retificado em 18 de agosto de 1971.

⁹⁴ BRASIL, 1961.

⁹⁵ CARDOSO, 2017, p. 194.

⁹⁶ CARDOSO, 2017, p. 194.

⁹⁷ PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 188.

⁹⁸ PASSOS, 2007. p. 188.

Com a promulgação da Constituição de 1988, escolheu-se como embasamento da República: a sabedoria, a cidadania e a dignidade da pessoa humana estabelecendo a garantia e o direito de todos à educação, conforme o art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, passou a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho⁹⁹.

A ser citado, o ER na Constituição de 1988¹⁰⁰ passou a compreender sua própria natureza para redefinir-se como disciplina no currículo escolar, nas condições das demais disciplinas, e na valorização do transcendente como fenômeno cultural, presente na sociedade, que pode ser trabalhado pela escola de diversas maneiras e não se centrando apenas em uma determinada concepção religiosa, mas no contexto da multiplicidade e na interdisciplinaridade¹⁰¹.

Todas as escolas pertencentes aos órgãos oficiais devem atender aos princípios inscritos no inciso VI do art. 5.º da Constituição Federal de 1988¹⁰² e, dessa forma, garantir a liberdade religiosa que está entre os direitos fundamentais da pessoa humana, tendo referência específica o art. XVIII da Declaração Universal dos Direitos Humanos¹⁰³.

Após oito anos de promulgação da Constituição Federal de 1988¹⁰⁴ foi aprovada a nova LDB, Lei n.º 9.394/1996¹⁰⁵, que estabeleceu em seu art. 3º; inciso II, que o ensino será ministrado com liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber¹⁰⁶.

Com a vigência da LDB¹⁰⁷ e, através de questionamentos a respeito de seu artigo 33, foi aprovado o seu substitutivo com a edição da lei 9.475/97¹⁰⁸, passando o ER como disciplina escolar e como área do conhecimento integrante na formação básica do cidadão.

⁹⁹ BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal - Centro Gráfico, 1988.

¹⁰⁰ BRASIL, 1988.

¹⁰¹ PASSOS, 2007, p. 188.

¹⁰² BRASIL, 1988.

¹⁰³ ALVEZ, J. Lindgren. *Os Direitos Humanos na Pós-Modernidade*. São Paulo: Perspectiva. 2005. p. 26.

¹⁰⁴ BRASIL, 1988.

¹⁰⁵ BRASIL. Lei Federal n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, 23 de dezembro de 1996, p. 278.

¹⁰⁶ CUNHA, Clera Barbosa; BARBOSA, Cláudia. O Ensino Religioso na escola pública e suas implicações em desenvolver o senso de respeito e tolerância dos alunos em relação aos outros e a si próprios. *Sacrilegens*, v. 8, n. 1, p. 164-181, 2011. p. 166.

¹⁰⁷ BRASIL, 1996.

¹⁰⁸ BRASIL. Lei Federal n.º 9.475 de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, 23 de julho de 1997, p. 158.

O ER, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural, à diversidade religiosa e ideológica presente na construção do povo brasileiro, vedadas quaisquer formas de proselitismo¹⁰⁹.

Em 11 de fevereiro de 2010 foi publicado o Decreto n.º 7.107/2010¹¹⁰ que promulgou o Acordo entre o Governo brasileiro e a Santa Sé, conforme anteriormente postulado, em visita presidencial ao Vaticano em 2008, que garantiu legislar sobre o Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil.

O chamado Acordo Brasil-Santa Sé, apresenta opiniões que se tornaram polemicas ao ser aplicado no contexto nacional, pois, em relação ao ER, em seu art. 11 descreve normatização legal que discorda do que preconiza a Lei n.º 9.394/1996¹¹¹. A redação do referido normativo foi a seguinte:

Artigo 11 - A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do Ensino Religioso em vista da formação integral da pessoa. §1º. O Ensino Religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.¹¹²

A polêmica do art. 11 consiste em entender que até o presente momento, foi proposto por leis e normas educacionais brasileiras que o fenômeno religioso deveria ser trabalhado separando os papéis do Estado e das igrejas, como preconizado, por exemplo, em todas as Constituições republicanas brasileiras desde 1934¹¹³.

A Lei 9.394/1996¹¹⁴ (LDB) – por ser a principal legislação sobre educação – estipulou que a disciplina ER é de matrícula facultativa, ou seja, opcional, como parte integrante da formação básica do cidadão e constituindo disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. O papel da escola é trabalhar o

¹⁰⁹ CUNHA; BARBOSA, 2011, p. 165.

¹¹⁰ BRASIL. *Decreto n.º 7.107, de 11 de fevereiro de 2010*. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, de 12 de fevereiro de 2010, p. 6.

¹¹¹ BRASIL, 1996.

¹¹² BRASIL, 2010.

¹¹³ GIUMBELLI, Emerson. O Acordo Brasil-Santa Sé e as relações entre estado, sociedade e religião. *Ciencias Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião*, v. 13, n. 14, p. 119-143, 2011. p. 121.

¹¹⁴ BRASIL, 1996.

conhecimento científico com vistas a finalidades educativas, formativas e cidadãs. O papel da religião e da igreja é outro, e ainda que possa formar virtuosos cidadãos, têm meios e instrumentos para isso que são distintos¹¹⁵.

Em outro estudo, Davi Bruno Goedert, ao citar o Acordo Brasil-Santa Sé, descreve a efetivação como instrumento de clarificação e valorização das relações Igreja-Estado numa sociedade democrática e pluralista, bem dentro do que preconiza a Constituição de 1988¹¹⁶, no caso do Estado brasileiro, e o Concílio Vaticano II, no caso da Igreja. Mais recentemente, tem se concentrado em temas como a defesa da liberdade de religião, ajuda ao desenvolvimento, paz e segurança internacionais e desarmamento. Em muitos desses temas, há uma significativa convergência entre as posições defendidas pelo Brasil e pelo Vaticano.

Sem dúvida alguma, o Acordo tem razões objetivas muito claras. Em primeiro lugar era mais que premente a necessidade de colocar num único texto legislativo o Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil; em segundo lugar, esse texto adquire o status e a força jurídica de um tratado internacional¹¹⁷.

As instituições de ensino precisam adaptar seus procedimentos para atender às novas exigências, prevendo regras e parâmetros para lidar com as convicções de seus alunos. Por si só, essa medida — que é expressamente exigida pela lei — evitará uma série de questionamentos, economizando atritos e recursos ao reduzir a litigiosidade. Por envolver a liberdade religiosa, um direito fundamental, o tema é particularmente sensível. Nas instituições públicas, o fato de a relação jurídica ser travada entre um particular e o Estado simplifica a equação: o poder público — em todas as suas manifestações — está obrigado a observar os direitos fundamentais dos indivíduos na maior medida possível. Mas, quando a instituição de ensino é privada, o ponto se torna mais complexo — afinal, o que há são dois particulares, ambos titulares de direitos fundamentais: de um lado, há a liberdade religiosa do aluno; de outro, a liberdade de iniciativa do estabelecimento de ensino, que, em princípio, tem o direito de conduzir sua atividade econômica como entender melhor¹¹⁸.

Há duas formas que a autonomia das escolas brasileiras foi caracterizada como mais eficazes para sistematizar os conteúdos de ER: a confessional e o currículo único, como explicado na Tabela 1¹¹⁹.

¹¹⁵ GIUMBELLI, 2011, p. 121.

¹¹⁶ BRASIL, 1988.

¹¹⁷ GOEDERT, David Bruno. Acordo Brasil – Santa Sé: Relações tuteladas pelo direito. *Encontros Teológicos* n° 56, v. 25, n. 2, p. 133-166, 2010. p. 134-135.

¹¹⁸ GOEDERT, David Bruno. Acordo Brasil – Santa Sé: Relações tuteladas pelo direito. *Encontros Teológicos* n° 56, v. 25, n. 2, p. 133-166, 2010. p. 134-135.

¹¹⁹ GIUMBELLI, 2011, p. 121.

Tabela 1 - Modelos conceituais de ER nas escolas brasileiras

Modelos	Características
Modelo “Confessional”	Os alunos(as) frequentam escolas em que serão dotados de conhecimentos de suas próprias denominações religiosas, conferindo-se às respectivas “autoridades religiosas” poder de interferência em conteúdos curriculares e indicação de docentes.
Modelo “Currículo Único”	Se fundamenta na base comum curricular e no que preconiza as leis 9.94/1996 e a Constituição Federal de 1988, demonstrando que o ER e suas práticas pedagógicas deveriam superar o preconceito religioso, como também desprender-se do seu histórico confessional catequético, para a construção e consolidação do respeito a diversidade cultural e religiosa.

Fonte: Adaptado pela autora baseando-se em Giumbelli¹²⁰.

A polêmica descrita no art. 11 refere-se à aceitação do acordo de apenas uma denominação religiosa para que o ER brasileiro volta-se somente à prática do modelo confessional, o que gerou um embate jurídico que justificou a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI Nº 4.439/2010¹²¹), a qual foi levada à votação pelo corpo de juízes do Supremo Tribunal Federal (STF) que, em 27 de setembro de 2017, proferiu decisão favorável ao ER confessional poder ser ministrado, visto que sua utilização nas estratégias pedagógicas das instituições educacionais públicas não é capaz de descaracterizar a laicidade do Estado¹²².

Em estudo favorável ao que preconiza o Acordo Brasil - Santa Sé, Davi Bruno Goedert afirma que a intenção do documento celebrado em 2010 foi justificar a necessidade em cumprir o direito constitucional de cada aluno receber a educação religiosa conforme a sua fé, nos termos fixados pela lei, cumprindo assim o dispositivo constitucional de uma educação religiosa sem concessão de privilégios a qualquer igreja. Esta é a verdadeira e legítima laicidade do estado democrático de direito¹²³.

Assim, quando o Acordo prevê o ensino da religião católica nas escolas públicas de ensino fundamental, não há que se falar em inconstitucionalidade, mesmo porque o artigo em questão está plenamente sintonizado com o que a Constituição da República prevê em seu art. 210 § 1º e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação

¹²⁰ GIUMBELLI, 2011, p. 122-123.

¹²¹ BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 4.439 de 27 de setembro de 2010*. Disponível em: < <https://bit.ly/2s5xRQ5> >. Acesso em: 20 mar. 2018.

¹²² CAES, André Luiz. Ensino Religioso nas Escolas de Ensino Fundamental: Elementos para a Compreensão do Debate. *Revista Expedições*, Morrinhos/GO, v. 9, n. 2, jun. 2018. p. 14-15.

¹²³ GOEDERT, 2010, p. 134.

em seu art. 33. Evidentemente, quando a Constituição fala do Ensino Religioso, não está falando de uma religião genérica, a-temporal e a-confessional. Uma religião assim não existe.¹²⁴

Portanto, como exposto por Davi Bruno Goedert, o referido Acordo não tem a pretensão de privilegiar o ER em conformidade com a fé católica, somente, em divergência da interpretação do fenômeno religioso na perspectiva de outras confissões religiosas. Garantir o ER confessional, segundo o espírito da lei, é garantir a liberdade religiosa preconizada pela Constituição Federal de 1988, tornando-o cumprindo o direito absoluto de ER democrático sem ferir a laicidade própria do Estado¹²⁵.

Essa nova norma não faz nenhuma proposta alternativa em termos de padrão curricular. Suas reivindicações vão ao sentido de provocar uma interferência federal no tema, visando a definição de conteúdos mínimos e o afastamento de direcionamentos religiosos¹²⁶.

Deve-se ainda relatar que o ER atualmente teve duas importantes contribuições para que pudesse ser postulado e organizado nas escolas brasileiras: a aprovação da BNCC e das Diretrizes para os cursos de Licenciatura em Ciências da Religião.

Em relação a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), salienta-se que foi preciso três versões corrigidas e atualizadas para que o ER fosse realizado em conformidade com o princípio da laicidade.

Na primeira versão publicada em 2015, salienta-se que sua origem aconteceu no processo de organização da Educação básica por meio da Constituição Federal de 1988 e pelo descrito no art. 26, da Lei 9.394/1996 (LDB) em relação aos currículos construídos verificando-se a adequação dos conteúdos à base nacional comum. Nesse sentido, somente em 2015 o ER foi proposto na BNCC e inserido no bojo das Ciências Humanas a ser ministrado de maneira não confessional.

A segunda versão da BNCC aconteceu em meados de 2016 e em relação ao ER seus objetivos não sofreram alterações. Entretanto, foram inseridas orientações quanto à ministração dos conteúdos, os quais, deveriam ser planejados em conformidade ao ponto de vista das Ciências da Religião, que no geral, enfatizam a realidade social dos(as) alunos(as), a veracidade do fenômeno religioso nas questões sociais e modos de vida, e um discurso sem influências de doutrinas institucionais. Mas foi preciso ser revisada novamente.

¹²⁴ GOEDERT, 2010, p. 155.

¹²⁵ GOEDERT, David Bruno. Acordo Brasil – Santa Sé: Relações tuteladas pelo direito. *Encontros Teológicos* nº 56, v. 25, n. 2, p. 133-166, 2010. p. 134.

¹²⁶ DINIZ, Débora, LIONÇO, Tatiana e CARRIÃO, Vanessa. *Laicidade e Ensino Religioso no Brasil*. Brasília: Letras Livres, 2010. p. 3-4.

Então em 2017 foi revisada e publicada a sua terceira versão, nesta, o BNCC passou por um intenso processo de reformulação das orientações para o ER, salientando-se como principais: a organização dos conceitos ser de responsabilidade dos sistemas estadual e municipal de ensino para regular sobre os conteúdos pertinentes a serem trabalhados.

Já em relação às Diretrizes para os cursos de Licenciatura em Ciências da Religião, sua publicação aconteceu em 28 de dezembro de 2018 através da Resolução CNE n.º 5, a qual passou a regular sobre princípios, concepções e estrutura a serem observadas na elaboração dos projetos pedagógicos e na construção do currículo.

Na BNCC o ER é apresentado e está definido como uma das cinco áreas do conhecimento. Ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental, cada área do conhecimento tem suas competências específicas que estão em consonância com as 10 Competências Gerais. Cabe ao ER tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida¹²⁷.

A BNCC apresenta o ER como uma disciplina curricular com conteúdos determinados para todo o país pelo Ministério da Educação que abordará muitos conceitos, aspectos, assuntos e manifestações, sendo compreendido até como “filosofia de vida” em uma das séries do Ensino Fundamental. Também anuncia a BNCC que este deverá ser abordado a partir de pressupostos éticos e científicos. Não há dúvida de que o Ensino Religioso promove princípios éticos e desenvolve o espírito científico, condição já comprovada pelas muitas contribuições científicas que a Igreja deixou e deixa de herança para a humanidade, inclusive pelos inúmeros Padres Cientistas. No entanto, os pressupostos de uma disciplina, que permeará a relação com o Sagrado, para além da cognição, compreender a dimensão religiosa como construção histórico-social semeia contradições que esvaziam a relação natural com a Transcendência¹²⁸.

A BNCC na Unidade Temática Manifestações Religiosas quer proporcionar o conhecimento e a valorização e acolhida da singularidade e diversidade que envolve a condição humana por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças e da compreensão dos símbolos e significados e da relação entre imanência e transcendência¹²⁹.

¹²⁷ FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem de. Base nacional comum curricular do ensino religioso: primeiro passo para os percursos da aprendizagem dessa área do conhecimento. *Caderno de Pesquisa de Ciências da Religião*, v. 1, n. 8, p. 39-59, 2019.

¹²⁸ FREITAS, 2019, p. 41.

¹²⁹ FREITAS, 2019, p. 41.

Na unidade temática Crenças Religiosas e Filosofias de Vida, a BNCC quer assegurar o acesso aos tratados das diferentes tradições e movimentos religiosos e filosofias de vida, particularmente sobre mitos, ideia(s) de divindade(s), crenças e doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos¹³⁰.

Também no início de 2018 tivemos conhecimento de que o Ministério da Educação (MEC), instituiu o Programa de Apoio a Implementação da BNCC (ProBNCC). Além de custear assessorias de especialistas, logística de eventos e até impressões, a Portaria nº 333, de 05/04/2018 – MEC, ainda estabelece ao redator(a) de currículo – ensino fundamental – componentes curriculares, uma bolsa mensal de até 1.100,00, por 18 meses¹³¹.

Nesse aspecto, diante da naturalização de uma fenomenologia religiosa, a presente proposta busca se alicerçar na CR e na sua própria estrutura interna, organizada em Ciência da Religião Sistemática ou Ciência da Religião Comparada e Ciência da Religião Empírica ou História das Religiões, para o estudo sobre religiões de forma geral e singular respectivamente. A abrangência desse estudo garantido pela CR vem sendo renovada com o desdobramento na estrutura interna dessa área autônoma pela Ciência Prática da Religião ou Ciência da Religião Aplicada, sendo a última referência que adotamos para a docência no ER¹³².

1.4 O ER no contexto das instituições de ensino do Amapá

Nos estudos elaborados por Reis e Anjos¹³³ que exploraram o perfil da disciplina ER, ministrada nos anos iniciais do Ensino Fundamental da educação pública do estado do Amapá, conseguiram organizar informações sobre as tendências atuais para a organização do currículo desse componente. Entre vários aspectos, abordaram-no como prática educativa pautada na diversidade religiosa requerendo dos envolvidos “diálogo, discussão e formação” para garantir o que preconiza a Lei n. 9.394/1996¹³⁴ e o Parecer CES/CNE sob n. 09/2001¹³⁵, e assim, efetivar a nova proposta pluralista de ER. Mesmo assim, diversos conflitos proselitistas têm promovido barreiras (intolerância religiosa só para citar um exemplo) para aplicar no currículo essa nova abordagem metodológica de ensino elaborada.

¹³⁰ FREITAS, 2019, p. 41.

¹³¹ SANTOS, Rodrigo Oliveira dos; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ciência da religião aplicada no currículo do ensino religioso do estado do Pará. *Religare*, v. 15, n. 1, p.97-126, 2018.

¹³² SANTOS; JUNQUEIRA, 2018, p. 98-99.

¹³³ REIS, Marcos Vinicius de Freitas; ANJOS, Katia M^a Barbosa dos. Ensino Religioso no Amapá: um olhar sob uma escola pública estadual. *Áskesis*, v. 6, n. 1, p. 19-29, 2017. p. 20-21.

¹³⁴ BRASIL, 1996.

¹³⁵ BRASIL, 2001.

Tal reflexão tem em vista que, no que concerne sistematicamente à disciplina, o último Plano Curricular de Educação do Amapá, de 2009, a trata como disciplina de conhecimento humano, tendo como objeto o fenômeno religioso, afirmando que é dever constitucional do Estado oferecer formação profissional adequada aos professores que ministram a disciplina. A Resolução n. 14/06 do Conselho Estadual de Educação do Amapá, em 2006, regulamenta no artigo 2º que o ensino religioso preconiza o conhecimento humano com vista a subsidiar o aluno na compreensão do fenômeno religioso e do sagrado, presentes nas diversas culturas e sistematizados por todas as tradições religiosas¹³⁶.

Para o segmento de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a Lei condiciona que se deve oferecer a capacitação em Ensino Religioso aos professores generalistas para que possam ministrar a disciplina. Ou seja, o professor regente dos anos iniciais da Educação Básica não necessita, como requisito, da habilitação específica, sendo, conforme o expresso pelo Conselho de Educação, a formação profissional adequada na área, ofertada pelo Estado, proposta esta que não foi ainda efetivada. Entretanto, consta no Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2025 - na meta 19, sobre a garantia de política estadual de formação aos profissionais da educação -, que todos os docentes da Educação Básica possuam formação de nível Superior, obtida em Curso de Licenciatura, na área de conhecimento em que atuam, conforme estabelecido no Art. 62 da LDBEN. Consta ainda que o Governo se articulará com as IES públicas para que as Pós-Graduações, os núcleos de pesquisa e os cursos de formação de profissionais da educação garantam estudos e pesquisas voltados às novas propostas pedagógicas ligadas ao Ensino Religioso. O que de fato não tem ocorrido¹³⁷.

De fato, o que se percebe é que a proposta curricular do estado do Amapá - que pauta, dentre outros aspectos: respeitar a diversidade cultural e tradições religiosas dos povos; conhecer os textos sagrados, percebendo-os como referenciais de ensinamentos sobre a fé e a prática das tradições religiosas; conhecer alguns espaços sagrados existentes na comunidade; identificar diferentes tradições religiosas, ressaltando a importância da religião na vida das pessoas, vivenciando o diálogo e as diferenças religiosas; identificar divindades próximas: Deus, deuses, personificações heroicas; reconhecer estruturas simbólicas, gráficas, oralidade e imaginação, e a simbologia religiosa e seus significados para a prática das tradições religiosas - ainda está distante de ser integrada à prática pedagógica no âmbito do ensino religioso na Escola pública, uma vez que se enfatiza apenas o aspecto referente à prática de atitudes que

¹³⁶ REIS, Marcos Vinicius de Freitas; ANJOS, Katia Mª Barbosa dos. Ensino Religioso no Amapá: Um Olhar Sob Uma Escola Pública Estadual. *Áskesis*, v. 6, n. 1, p. 19-29, 2017.

¹³⁷ REIS; ANJOS, 2017, p. 20.

favoreçam os princípios de: amizade, cooperação, respeito, partilha, atitudes solidárias, relacionando-os a um determinado e específico pensamento religioso, no caso o cristão¹³⁸.

A presença do Ensino Religioso nas escolas da rede pública está envolta em um amplo conjunto de polêmicas por parte de pessoas que desconhecem a verdadeira identidade tanto dessa disciplina quanto do papel de seus/suas professores/as. Mesmo assim, a disponibilização dela na grade curricular é garantida por lei, pois a liberdade de pensamento é uma garantia constitucional. Nesse sentido, o estado do Amapá, no ano de 2006, promulgou a Resolução nº 14/2006–CEE/AP23, para normatizar esse ensino no estado. De acordo com o artigo 4 da Resolução nº 14/2006–CEE/AP, o ER será ministrado: De 5ª a 8ª Série: Por professor Licenciado Pleno ou Especialista em Ensino Religioso/Ciência da Religião/Educação Religiosa¹³⁹.

A SEED/AP, até a presente data, vem apresentando dificuldade em seu quadro docente para o Ensino Religioso, principalmente para os anos finais do ensino fundamental. Em nossas pesquisas, observamos que, nos últimos anos, nessa área específica de conhecimento, o governo do Amapá não tem observado as diretrizes legais que regem o magistério para os anos finais desse nível de ensino em que está prevista a formação de docente habilitado em curso de licenciatura plena, reafirmado no artigo 4 da Resolução nº 14/2006-CEE/AP¹⁴⁰.

Vale ressaltar que o governo do estado do Amapá, até o presente momento, não adotou nenhuma política pública de formação inicial ou continuada para professores/as de Ensino Religioso. Segundo ainda nossa pesquisa de mestrado, o governo do estado do Amapá, por meio da SEED/AP, não implementou políticas públicas de formação e/ou capacitação de professores/as de Ensino Religioso desde a promulgação da Resolução nº 14/2006-CEE/AP, de acordo com a entrevista da representante da Associação de Professores/as de Ensino Religioso do Amapá (APERAP)¹⁴¹.

Na APERAP sempre haviam encontros, às segundas-feiras, na Arquidiocese da Igreja Católica de Macapá para os/as professores/as de Ensino Religioso para partilhar experiência e material, elaborar plano de aula, novas metodologias e estratégias. Em uma

¹³⁸ REIS; ANJOS, 2017, p. 20.

¹³⁹ CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; REIS, Marcos Vinicius de Freitas; BOBSIN, Oneide. A realidade do ensino religioso no estado do Amapá: proposta de criação do primeiro curso de licenciatura em ciência da religião. Estudos Teológicos, São Leopoldo, v. 57, n. 1, p. 172-191, 2017.

¹⁴⁰ CUSTÓDIO; REIS, 2017, p. 178.

¹⁴¹ CUSTÓDIO; REIS, 2017, p. 178.

única reunião, chegavam a reunir até cem (100) professores, mas infelizmente essas reuniões deixaram de acontecer desde o ano de 2010¹⁴².

No Amapá, não há exceções de regras, há na verdade um vínculo histórico entre setores educacionais com as igrejas cristãs, que mostram um processo de influências socioculturais que tem permeado a atuação autônoma da SEED contrário ao que preconizam as leis educacionais, pois é uma relação que tem favorecido entidades de viés cristão e exclui representações plurais de religiões não cristãs, o que afeta diretamente a formulação do ER, evidenciando, no caso em apreço, a possível marginalização das religiões de matrizes africanas no processo educativo¹⁴³.

Na pesquisa citada, os autores, ao compararem os discursos de professores(as) do 5.º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas com os de assessores pedagógicos da SEED, identificaram o distanciamento de valores e a exclusão de determinados conteúdos, como evidenciado nos excertos extraídos desse estudo¹⁴⁴.

Eu procuro trabalhar o negócio de princípios que têm tudo a ver com todas, né...? Bondade humildade união companheirismo, trabalhos em grupo, um ajudando o outro. Do amor, eu falo do amor, e aqui e acolá eu falo dos personagens bíblicos, pois também, a bíblia é universal né? Olha segunda-feira... Segunda ou terça eu vou trabalhar sobre a história de Salomão. O que que Salomão foi? Foi um homem que Deus escolheu para ser rei! [...]. É princípios. [...]. Mais nessa questão, nossa orientação de escola é que não deveria existir nada relacionado à religião. Então a nossa orientação é essa: trabalhar mais a questão do respeito, solidariedade, amizade, mais a questão mesmo de valores e não da religião em si.¹⁴⁵

Pode-se identificar nos discursos a forte influencia de apenas um determinado ponto de vista religioso sobre a construção dos conteúdos ministrados em sala de aula, a visão cristã, que em seus ensinamentos, centraliza-se na imagem central de Jesus como amigo de todos ou então em personagens da bíblia, que, ao serem utilizados como conteúdos curriculares se contradizem com a orientação de interferência mínima possível de questões religiosas no ER e nos conteúdos ministrados em sala de aula¹⁴⁶.

Consta no documento Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado¹⁴⁷ a proposta curricular para o Ensino Religioso, a qual elenca que o ensino deve se pautar em conteúdos que orientam as características descritas na tabela 2.

¹⁴² CUSTÓDIO; REIS, 2017, p. 178.

¹⁴³ REIS; ANJOS, 2017, p. 19-20.

¹⁴⁴ REIS; ANJOS, 2017, p. 19-20.

¹⁴⁵ REIS; ANJOS, 2017, p. 23.

¹⁴⁶ REIS; ANJOS, 2017, p. 23-24.

¹⁴⁷ AMAPÁ, Governo do Estado do. Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado - 2016. Proposta Curricular - Ciências Humanas: Ensino Religioso. Amapá: Secretaria de Estado da Educação, 2016. p. 4-5.

Tabela 2 - Conteúdos para o ensino de ER na Escola Pública do Amapá.

Conteúdos a serem trabalhados	Conteúdos a serem trabalhados
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Respeitar a diversidade cultural e tradições religiosas dos povos; ✓ Conhecer os textos sagrados, percebendo-os como referenciais de ensinamentos sobre a fé e a prática das tradições religiosas; ✓ Conhecer alguns espaços sagrados existentes na comunidade; ✓ Identificar divindades próximas: Deus, deuses, personificações heroicas; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar diferentes tradições religiosas, ressaltando a importância da religião na vida das pessoas, vivenciando o diálogo e as diferenças religiosas; ✓ Reconhecer estruturas simbólicas, gráficas, oralidade e imaginação; ✓ Simbologia religiosa e seus significados para a prática das tradições religiosas.

Fonte: Governo do Estado do Amapá¹⁴⁸.

A proposta curricular para o Ensino Religioso ainda elenca que para as etapas do Ensino Fundamental espera-se que a ministração dos conteúdos possa ocorrer sempre considerando o respeito à diversidade cultural e religiosa dos educandos, promovendo-se nas aulas, a motivação para alunos(as) possam dialogar entre si sobre os conteúdos e consigam compreender adequadamente o sentido de cada conteúdo e, possam ou não, optar em aplicá-los em sua realidade familiar e social, sem a interferência de um único enfoque religioso, mas pela visão multicultural¹⁴⁹. Como proposto nesses documentos:

as aulas devem ser dinâmicas, tendo o objetivo de socialização ao tema em estudo. Envolver os alunos(as) na prática, com novas sugestões e ideias (jogos, brincadeiras, gincanas). Mostrar aos educandos a importância da Disciplina Ensino Religioso através da valorização de suas experiências, como também das suas respectivas religiões, não interferindo nas mesmas (através de produção de textos e relatos). Para alcançar esses objetivos é essencial que as aulas sejam desenvolvidas num clima de diálogo, de abertura para debate, em que todos tenham a oportunidade de se posicionar, participando de forma ativa, num ambiente agradável, descontraído e acolhedor. É fundamental que o professor viva com a classe a experiência da inter-relação de fé e de vida.¹⁵⁰

Os problemas e desvios de finalidade no ER na escola pública do Amapá não são questões curriculares, mas requerem a mudanças de paradigmas presentes no processo de formação e a prática dos(as) professores(as)(as) desse componente.

Para esses profissionais a maneira fenomenológica, de pôr entre “parênteses” as suas verdades, certezas e seguranças religiosas em respeito a uma escola pública laica e culturalmente marcada pela diversidade religiosa ainda tem sido vista como desafio e assim,

¹⁴⁸ AMAPÁ, 2016.

¹⁴⁹ AMAPÁ, 2016.

¹⁵⁰ AMAPÁ, 2016, p. 5.

promovem esse silêncio que impede que o ER enfoque a diversidade social, cultural e religiosa¹⁵¹.

Na pesquisa citada, seus autores identificaram em algumas opiniões de professores(as) sobre a necessidade de habilitação/ formação inicial e continuada para lecionar com o componente ER. Em um dos discursos apresentados pelos autores, a professora reconheceu que a formação se faz necessária não só na questão da pluralidade religiosa, mas nas questões de gênero e diversidade¹⁵²:

A gente tem se preparar pra isso, a gente tem que respeitar. Igual em relação a sexo, assim a homossexualismo (sic), porque infelizmente... Há tipos de família. Porque quando a gente fala de família, é a nossa família, mas só que hoje em dia já tem vários tipos de família. Eu por exemplo trabalhei família semana passada, mas o nosso tipo de família! Porque na minha sala ainda não tem, eu penso que não, mas vai ter. Vai chegar esse momento e vai ser natural. Então a gente tem que se preparar, porque uma hora ou outra a gente vai se deparar com essas situações.¹⁵³

Os discursos que foram colhidos da pesquisa referida demonstraram a distância com que os professores(as)(as) de ER sentem em lidar com assuntos da atualidade que envolvem a sociedade e a realidade cultural e porque não incluir nesse aspectos, as asperezas religiosas que possam dificultar ainda mais um ensino que não identifique o valor da formação cidadã nas práticas e atitudes que favoreçam os princípios de: amizade, cooperação, respeito, partilha, atitudes solidárias, sem, necessariamente, relacioná-los a um determinado e específico pensamento religioso, no caso o cristão¹⁵⁴.

Por isso, os(as) professores(as)(as) devem levar em consideração que o componente ER nas escolas públicas do Amapá deve ser planejado em conformidade com o que preconiza a estrutura curricular proposta e descrita nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado¹⁵⁵ que organizou os conteúdos em eixos, conforme a tabela 3.

Tabela 3 - Estrutura curricular proposta pela SEED para ER.

Ano	Eixos estruturantes de ER
1º ao 3º Ano	<ul style="list-style-type: none"> • Eu - ser social e histórico. • Ethos. • Culturas e Tradições religiosas.
4º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidado com a vida. • História cultural dos rituais, cotidiano e sagrado. • Espaço sagrados e comemorativos de fé.

¹⁵¹ AMAPÁ, 2016.

¹⁵² REIS; ANJOS, 2017, p. 19-20.

¹⁵³ Professora *apud* REIS; ANJOS, 2017, p. 24.

¹⁵⁴ REIS; ANJOS, 2017, p. 19-20.

¹⁵⁵ AMAPÁ, 2016, p. 5-6.

	<ul style="list-style-type: none"> • Textos sagrados orais e escritos.
5.º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Fenômenos religiosos, espiritualidade religiosa para a vida e a morte. • As regras e os valores morais das tradições religiosas para a convivência comunitária. • Histórias, estruturas, revelações nas diferentes tradições religiosas. • Relações religiosas.
6.º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Identidade e Fundamentos do Ensino Religioso. • Culturas e Tradições Religiosas. • Tradição Religiosa e Fenômeno Religioso. • História das Religiões I.
7.º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Símbolos e Identidades Religiosas. • Vivência com o mistério do Transcendente. • História das Religiões II. • A presença do Transcendente no texto e na Arte.
8.º ano	<ul style="list-style-type: none"> • A presença do Transcendente no Mundo. • Fenômeno Religioso no contexto Social. • Rituais e Símbolos Sagrados.
9.º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança uma questão de compromisso. • Os fundamentos teóricos do Fenômeno Religioso. • Ecumenismo e Diálogo Inter-Religioso. • As diferentes formas de manifestação do Transcendente. • (Re)construindo Novas Perspectivas Religiosas.

Fonte: Governo do Estado do Amapá¹⁵⁶.

A estrutura curricular proposta na Tabela 3, evidencia a adoção de posturas que promovam a construção de nova identidade para o ensino público estadual conferindo o estatuto de Ciência assentada em objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação, através de uma concepção pluralista e humanista, em que se garanta espaço de desenvolvimento e habilidades cognitivas e relacionais, com respeito à cultura e a diversidade religiosa dos povos que partilham significados e sentidos de experiências e práticas de valores essenciais à convivência humana¹⁵⁷.

Dessa forma, os conteúdos que foram estruturados na Tabela 3, estão em conformidade com o preconizado nos marcos normativos e competências gerais da Base Nacional Comum Curricular¹⁵⁸ (BNCC) para o ER, salientando entre seus principais objetivos, os seguintes:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;

¹⁵⁶ AMAPÁ, 2016, p. 9.

¹⁵⁷ AMAPÁ, 2016, p. 9.

¹⁵⁸ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: EDUCERE, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2tCpHzn >. Acesso em: 10 abr. 2019.

d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.¹⁵⁹

Por tais finalidades descritas no BNCC, o ER planejado para as escolas públicas do Amapá tem estrita relação com o fenômeno religioso no sentido de explica-lo sob o enfoque orientado em diretrizes e leis educacionais que, no caso do Brasil, postulam sobre o *modus operandi* de os professores(as) desenvolverem suas metodologias, didáticas e planejamentos para repassar o conhecimento do transcendente sob a perspectiva da laicidade, e não influenciado somente por um ou outro posicionamento religioso que possam tirar o real sentido do termo¹⁶⁰.

Dessa maneira, as práticas pedagógicas estabelecem diferentes maneiras de se transmitir o conhecimento e a experiência religiosa no Ensino Fundamental, por terem seus currículos organizados por uma base nacional comum e uma parte diversificada. Enquanto a primeira visa estabelecer elementos com uma visão global do estudante, a segunda valoriza as características regionais e locais da sociedade, a cultura e a economia¹⁶¹.

O ER é uma tarefa desafiadora, que não pode se influenciar por apenas uma concepção religiosa, mas deve adotar em suas práticas educativas a laicidade e as reformulações promovidas pelas legislações educacionais em nível nacional, as quais, em sua totalidade garantem uma educação para todos, igualitária e provedora de acesso ao processo ensino e aprendizagem, sem utilizar métodos ou conteúdos seletivos e nem modelos para se afirmar o trabalho do fenômeno religioso na escola.

Por isso, no próximo capítulo desse trabalho, pretende-se apresentar algumas perspectivas teóricas que enfatizam os conceitos, as finalidades, as ideologias, as políticas públicas, a história e as atualidades sobre a Educação Especial e sua relação com o ER na atual conjuntura como fonte de construção do ER como Ciência da Religião.

¹⁵⁹ BRASIL, 2018, p. 225-226.

¹⁶⁰ BRASIL, 2018, p. 225-226.

¹⁶¹ BRASIL, 2018, p. 225-226.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: ALGUMAS PERSPECTIVAS

Nesse capítulo, buscou-se compreender determinantes (histórica, legal internacional e brasileira, e Pedagógica) perspectivas para a promoção da Educação Especial e Inclusão na escola brasileira.

2.1 Perspectiva histórica

Os indivíduos com alguma deficiência sempre foram mal vistos pela sociedade ao longo de sua história. Na Idade Antiga, a sociedade se organizava: ora para proteger; ora pra extinguir do seio social o “diferente”. Então, no caso dos que queriam extingui-los, a prática mais comum era a morte para esse grupo. Os deficientes eram vistos como empecilho à sobrevivência do grupo em que havia nascido. Para o grupo que protegia os deficientes, a visão se tornava mais assistencialista, ou seja, esses tinham prazer em cuidar dos deficientes e sustentá-los até que conseguissem a simpatia divina, ou a gratidão por terem sido mutilados em atividades militares (guerras)¹⁶².

Na Antiguidade, os povos que lutavam pela morte dos deficientes eram [...] Sirionos (antigos habitantes das Selvas da Bolívia), que por suas características de povo seminômade, não podiam se dar ao luxo de transportar doentes e deficientes, abandonando-os à própria sorte; os Balis (nativos da Indonésia), que eram impedidos de manter contatos amorosos com pessoas muito diferentes do normal. Os astecas também segregavam, em campos semelhantes a jardins zoológicos, os deficientes por ordem de Montezuma, para que fossem ridicularizados).¹⁶³

O desejo pela morte dos deficientes sempre acompanhou o desenvolvimento das sociedades primitivas. Prova é que os deficientes eram vistos pelo povo hebreu como penitência causada por Deus, ou uma espécie de punição divina para que as pessoas pudessem se redimir e viver exclusivamente para a prestação do serviço religioso¹⁶⁴.

Na Roma antiga foi criada a Lei das XII Tábuas que concedia poderes aos patriarcas a matar os filhos que não fossem fisicamente perfeitos, ou seja, que tivessem defeitos em sua estrutura física. Exemplificando essa realidade, cita-se o caso de Esparta, local em que muitos recém-nascidos, frágeis ou deficientes, deveriam ter sua vida cancelada, sendo lançados do

¹⁶² BECHTOLD, Patrícia Barthel; WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. *A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no mercado de trabalho*. Santa Catarina: Instituto Catarinense de Pós-Graduação, 2011. Disponível em: < <https://bit.ly/35Ew2Iz> >. Acesso em: 20 ago. 2018.

¹⁶³ BECHTOLD, WEISS, 2011, p. 3.

¹⁶⁴ BECHTOLD, WEISS, 2011, p. 3.

alto de um abismo de mais de 2.500 metros de altura, em um local chamado Alto do Taigeto¹⁶⁵.

Os deficientes na Antiguidade não foram relegados somente à morte. Houve casos de proteção dos mesmos, que desenvolviam esses deficientes, e na fase adulta, tornavam-se membros aceitos pela sociedade, reconhecidos por demonstrar uma nova postura diante dos preconceitos sociais¹⁶⁶. Foi o caso dos povos hindus que, “ao contrário dos povos hebreus, consideravam os cegos, com maior sensibilidade interior, isto justamente pela falta de visão. Sendo assim, este povo incentivava estas pessoas a ingressarem nas atividades religiosas”¹⁶⁷.

Foi na Grécia antiga que começou a difusão social de novos pensamentos sobre a questão dos deficientes. Foi com a filosofia de Aristóteles, que a sociedade começou a se preocupar com eles, protegendo-os. Esses por sua vez, recebiam proventos próprios, num sistema assemelhado com o nosso atual Sistema Previdenciário. Era um sistema em que todos contribuíam para manter os heróis das ações militares, auxiliando na manutenção das necessidades de sobrevivência de suas famílias. Havia apenas o sentimento de caridade para com estas pessoas. Não se cogitava a possibilidade de estes serem úteis à sociedade por meio do trabalho¹⁶⁸.

O pensamento grego antigo influenciou todo o império romano, o que possibilitou a discussão e reflexão sobre novas formas de tratamentos, cuidados e proteção dos deficientes, visando assim desenvolver um sistema assistencial, ou a readaptação destes deficientes para o trabalho que lhes fosse apropriado.

Em uma segunda perspectiva para a presença dos deficientes na sociedade antiga. Justificaram que os deficientes faziam parte de uma vontade divina para mostrar a sociedade que existiam os sinais divinos enviados pelos deuses para agradar toda a sociedade; ou então, os mesmos deuses os enviaram para serem castigados, por serem similares a demônios na concepção cultural da época¹⁶⁹.

Não há evidências históricas que possam provar tentativas de incluir socialmente os deficientes nas primeiras sociedades do Egito e da Mesopotâmia, sociedades meritocráticas, que não dispensavam atenção aos portadores de qualquer deficiência. É possível, no entanto,

¹⁶⁵ FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. O trabalho protegido do portador de deficiência (histórico). *Advocacia pública e sociedade*, v.1, n.1, p.135-139, 1997. p. 136.

¹⁶⁶ FONSECA, 1997, p. 136.

¹⁶⁷ FONSECA, 1997, p. 136.

¹⁶⁸ FONSECA, 1997, p. 137.

¹⁶⁹ AMARAL, Ligia Assumpção. Mercado de trabalho e deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, n.2, p. 127-136, 1994. p. 129.

que a atitude da população do Egito com referência ao portador fosse de tolerância e caridade¹⁷⁰.

Na época clássica da civilização greco-romana, somente quem pudesse falar, andar, ver e se destacar na sociedade poderia ascender socialmente. Vários filósofos gregos acreditavam que o pensamento seria concebido apenas através de palavras faladas¹⁷¹.

Na idade média, por exemplo, os deficientes físicos eram proibidos de receber a comunhão porque eram incapazes de confessar seus pecados; também havia sanções bíblicas contra o casamento de pessoas deficientes¹⁷². Até que a sociedade humana passasse por sua revolução industrial e os valores sociais pudessem ser transformados, no século XVIII, as deficiências de uma forma geral eram vistas e entendidas pela literatura científica e pela sociedade como fatos místicos de cunho ocultista¹⁷³.

Os mil anos de Idade Média foram um período de trevas para a ciência, pois o sobrenaturalismo como a prática da magia e o intercurso com demônios acabaram sendo dogmas aceitos. A atitude cristã primitiva para com o indivíduo anormal era incoerente, algumas vezes considerando-os obra do demônio e outras vezes interpretados como possessões divinas. No final da Idade Média, essa atitude tornou-se ainda mais incoerente e vacilante. Alguns enfermos mentais eram admitidos em hospitais para tratamento, enquanto que muitos 'possessos' eram queimados como bruxos. Surgiram algumas atitudes benévolas, mas quando a psicopatia se tornou epidêmica, as correntes, flagelações e tições incandescentes passaram a ser os instrumentos para lidar com essa gente.¹⁷⁴

Foi a partir de meados desse século que a concepção e o trato aos deficientes começaram a ter uma mudança de concepção. Em meados do século XVIII, numa altura em que a ciência moderna, saída da revolução científica do século XVI pelas mãos de Copérnico, Galileu e Newton, começava a deixar os cálculos esotéricos dos seus cultores para se transformar no fermento de uma transformação técnica e social sem precedentes na história da humanidade. Uma fase de transição, pois, que deixava perplexos os espíritos mais atentos e os fazia refletir sobre os fundamentos da sociedade em que viviam e sobre o impacto das vibrações a que eles iam ser sujeitos por via da ordem científica emergente. Hoje, duzentos anos volvidos, somos todos protagonistas e produtos dessa nova ordem, testemunhos vivos das transformações que ela produziu¹⁷⁵.

¹⁷⁰ FERREIRA, Julio Romero. *A exclusão da diferença*. Piracicaba: Unimep, 1993. p. 13.

¹⁷¹ FERREIRA, 1993, p. 31.

¹⁷² SANTOS, C. *Profissionalização da pessoa portadora de deficiência mental: relato de uma experiência*. 1986. 144 f. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1986. p. 17-19.

¹⁷³ MAZZOTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil*. 3.^a ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 33.

¹⁷⁴ MAZZOTA, 1995, p. 34.

¹⁷⁵ MAZZOTA, 1995, p. 34.

O binômio exclusão-inclusão está permanentemente em foco no pensamento de Michel Foucault¹⁷⁶, o que torna relevante a análise deste jogo de forças que constitui as estratégias de saber-poder na sua obra. Não se pode afirmar que para esse autor não exista exclusão mas pode-se, hipoteticamente, afirmar que o modelo da inclusão parece ter uma dimensão maior na modernidade até porque parece ser a inclusão o sistema mais revestido de positividade.

Noutras palavras, tomar os desdobramentos do saber e do poder na sociedade moderna como dispositivos de exclusão social seria o mesmo que imputar à dinâmica destes desdobramentos uma precária racionalidade. Contudo, parece que isso fica claro para Foucault¹⁷⁷ a partir do eixo genealógico, quando as considerações acerca do saber são implicadas no jogo do poder, somando à análise das práticas discursivas as não-discursivas, como é o caso das instituições disciplinares, como a prisão. Nesse movimento esse autor soma à arqueologia do saber a genealogia do poder que propõe, grosso modo, a interrogação das formas de utilização dos saberes na sociedade.

O que se problematiza, a partir das análises de Foucault¹⁷⁸, é a modernidade enquanto dispositivo inclusivo, ou ainda, uma determinada forma de racionalidade “institucional” que potencializou a inclusão como forma de positividade do saber-poder. A inclusão, assim posta, seria a forma de positividade da exclusão. Nessa direção, as categorias exclusão e inclusão foram tomadas como dinâmicas de racionalidades e não como processo unívoco da racionalização. Não se está diante, portanto, de definições epistemológicas, mas como o autor considera, de construção de saberes e de seus efeitos sociais.

É importante chamar a atenção, desde já, que inclusão/exclusão, na obra de Foucault¹⁷⁹, são termos polissêmicos e transitam conforme o recorte do objeto ou mesmo conforme a intensidade da narrativa. Há, de certo modo, uma liberalidade no discurso foucaultiano no que diz respeito ao uso destes “termos”, que não chegam a fixar uma categoria. O autor não define os sistemas de inclusão ou os sistemas de exclusão como “coisas” fixas, ao contrário, parece ser na dinâmica de práticas que estes termos possibilitam pensar que Foucault os usa. Podem ser considerados, neste sentido, termos alegóricos, maquiagens de estratégias, resultados de dobras e efeitos de práticas sociais contextualizadas.

No Brasil, o surgimento da Educação Especial aconteceu em meados do século XIX, posta em prática em ações isoladas e particulares para atender indivíduos com deficiências

¹⁷⁶ FOUCAULT, Michel. *História da loucura*. 2. ed., São Paulo: Perspectiva, 1989. p. 13-14.

¹⁷⁷ FOUCAULT, 1989, p. 13-14.

¹⁷⁸ FOUCAULT, 1989, p. 15.

¹⁷⁹ FOUCAULT, 1989, p. 16.

motoras, cognitivas e sensoriais. A chamada “educação dos excepcionais” aconteceu no âmbito nacional em três etapas distintas: as iniciativas de caráter privado (1854-1956); as ações oficiais de âmbito nacional (1957-1993); movimentos em favor da inclusão escolar (1993 até os dias atuais)¹⁸⁰.

Até que fosse inserida em definitivo no sistema educacional brasileiro, aplicado como político e defendido por lei, foi preciso mais de um século, somente no fim da década de 1950 que sua instituição foi declarada em oficial, denominando-se “educação dos excepcionais”.

Mesmo inofensivos são perigosos e convinha vigiá-los continuamente; logo, o ideal é a reclusão em asilos. Assim, no fim do século XIX criavam-se as escolas especiais para atendimento, desta maneira tranquilizava-se a consciência coletiva, proporcionando cuidado e assistência a quem necessitava, protegendo o deficiente da sociedade, sem que esta tivesse de suportar o seu contato. O século XX caracterizou-se pelo início da obrigatoriedade e expansão da escolarização básica, detectando-se que numerosos alunos(as), sobretudo os que apresentavam deficiências, tinham dificuldades em seguir o ritmo normal da classe e conseguir um rendimento igual ao restante das crianças de sua idade. É então que se aplica a divisão do trabalho à educação e nascem espaços diferentes para educar.¹⁸¹

A primeira política pública brasileira que tratou diretamente dos que possuíam algum tipo de deficiência surgiu no início dos anos 1970, quando o Ministério de Educação e Cultura (MEC) criou o Grupo Tarefa de Educação Especial, trabalho realizado por especialistas da área, contratados com a finalidade de estruturar a educação especial brasileira. A primeira ação do órgão foi criar o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP¹⁸²), para aplicar no contexto educacional nacional as suas competências conceituais¹⁸³.

As escolas especiais multiplicam-se e diferenciam-se em funções das diferentes etiologias: cegos, surdos, deficiente mentais, paralisia cerebral, dificuldades de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem, dentre outras. Foram sendo criados, nesse contexto político ideológico de Educação Especial, vários centros especializados com seus programas próprios, técnicas e especialistas, constituindo-se um subsistema da educação especial diferenciado, dentro do Sistema Educativo geral¹⁸⁴.

A educação especial brasileira só conseguiu a proporção que tomou pela sinergia de vários atores sociais (representantes da política nacional, educadores, pais, personalidades brasileiras, empresários e outros indivíduos) os quais, juntos, reconheceram a necessidade de

¹⁸⁰ MANTOAN, 2003, p. 165.

¹⁸¹ MANTOAN, 2003, p. 168.

¹⁸² Hoje, Secretaria de Educação Especial (SEESP).

¹⁸³ LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 15.

¹⁸⁴ BAUTISTA JIMÉNEZ, Rafael (coord.) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro. 1997. p. 36.

um estudo diferenciado, bem como um ambiente adequado às peculiaridades especiais para a realização eficaz do processo de ensino aprendizagem. É com base na atuação desses grupos que, por exemplo, aconteceu a fundação de mais de 1000 Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em todo o Brasil¹⁸⁵.

Durante as décadas de 1980 e 1990 observava-se a organização voluntária de pais de excepcionais, que voluntariamente, buscavam de parceiros (sociedade civil e o governo) para alavancar objetivos e alcançar as metas educacionais postuladas nos documentos oficiais. As primeiras ações só aconteceram entre o fim dos anos 1980 e início da década de 1990¹⁸⁶.

Nessa perspectiva teórica, as ações organizaram as classes caracterizadas pelo tipo de deficiência, passaram a participar de Comissões, de Coordenações, Fóruns e movimentos, garantindo assim os direitos que conquistaram, por exemplo, no convívio e no reconhecimento e respeito de suas necessidades pela sociedade contemporânea. Assim, essas classes organizadas de excepcionais passaram a conquistar espaço na esfera do trabalho, transportes, segurança, previdência social, acessibilidade em geral. As pessoas buscam afirmação e querem ser ouvidas como outras vozes das minorias, que precisam ser consideradas em uma sociedade democrática, como a que hoje vivemos nesse país. Mas, infelizmente, os referidos movimentos não são ainda fortes no que diz respeito às prerrogativas educacionais, aos processos escolares, notadamente os inclusivos¹⁸⁷.

O aperfeiçoamento de novos métodos e técnicas de ensino permitiu a mudança de expectativas sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, até então alijados do processo educacional. A ênfase não era mais sobre a deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim sobre a falha do meio social em proporcionar condições adequadas às suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento¹⁸⁸.

O Brasil passou a se destacar na América Latina, por ter desenvolvido uma política educacional que previu a inclusão de todos os alunos(as), inclusive daqueles que tinham diferenças linguísticas e criou meios para que a comunicação entre os alunos(as) ditos normais e os alunos(as) ditos especiais pudessem ocorrer satisfatoriamente nessas salas de aula¹⁸⁹.

¹⁸⁵ LOPES, FARIA FILHO, VEIGA, 2000, p. 15.

¹⁸⁶ MANZINI, E. F. Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador? *Temas sobre desenvolvimento*, v. 7, n. 42, p. 52-54, 1999, p. 53.

¹⁸⁷ MANZINI, 1999, p. 52.

¹⁸⁸ LOPES, MACEDO, Elizabeth (Org.). *Políticas de currículo no Brasil e em Portugal*. Porto: Profedições, 2008. p. 15.

¹⁸⁹ GADOTTI, Moacir. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 64.

A educação inclusiva, a partir do reconhecimento e valorização da diversidade como fator de enriquecimento do processo educacional tem provocado mudanças na escola e na formação docente, propondo uma reestruturação da educação que beneficie todos os alunos(as). A organização de uma escola para todos prevê o acesso a escolarização e o atendimento às necessidades educacionais especiais¹⁹⁰.

2.2 Perspectiva legal internacional

O marco da educação especial e inclusiva das pessoas com deficiência em nível mundial tem seu início na década de 1980 quando aconteceu a primeira ação internacional que culminou com a promulgação do Ano Internacional das Pessoas com Deficiências¹⁹¹.

A década de 1990 se inicia com a publicação da Declaração Mundial de Educação para Todos, documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que confirmou pela primeira vez aos países signatários as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requererem atenção especial, propondo aos participantes que tomassem medidas que garantissem a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. O texto ainda usava o termo “portador”, hoje não mais utilizado¹⁹².

O movimento culminou com o surgimento de novos encontros internacionais e novos documentos defensores do mesmo posicionamento. Em 1992, a Organização dos Estados Americanos (OEA) promoveu o III encontro de vários países na Nicarágua para discutirem propostas afirmativas que viessem trazer ganhos para a população deficiente a fim de promover a inclusão da pessoa no que concerne seu envolvimento nos segmentos da sociedade, tendo em vista o grande preconceito existente contra elas. De acordo com o Protocolo formulado, as leis gerais de cada país devem contemplar a realidade das pessoas com deficiência e promover o ideal da equidade e igualdade de condições¹⁹³.

Dois anos depois, em 1994, foi assinada na Espanha a Declaração de Salamanca, configurando-se como o marco histórico mais significativo visando à inclusão social, por

¹⁹⁰ GADOTTI, 2006, p. 65.

¹⁹¹ AGUIAR, João Serapião de. *Educação Inclusiva: Jogos para ensino de conceitos*. Campinas: Papyrus, 2004. p. 9.

¹⁹² AGUIAR, 2004, p. 9.

¹⁹³ AGUIAR, 2004, p. 9.

difundir os ideais inclusivos em escala mundial, inclusive no Brasil, cujas propostas da declaração contribuíram para que novas políticas inclusivas surgissem¹⁹⁴.

Este documento foi criado para apontar aos países a necessidade de políticas públicas e educacionais que viessem atender a todas as pessoas de modo igualitário independente das suas condições pessoais, sociais, econômicas e socioculturais. A declaração destaca a necessidade da inclusão educacional dos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais¹⁹⁵.

De acordo com a declaração os princípios por ela defendidos é que as escolas e seus projetos pedagógicos se adequem as necessidades dos indivíduos nela matriculados, de acordo com o art. 11.º da Declaração de Salamanca consta que o planejamento educativo elaborado pelos governos deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas¹⁹⁶.

Em 1999 aconteceu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala, resultou, no Brasil, no Decreto nº 3.956/2001, e defende que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. O texto ainda utiliza a palavra “portador”¹⁹⁷.

No ano de 2009, outro evento internacional culminou com a assinatura da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, tendo a ONU como organizadora e o Brasil como um de seus signatários. Esse documento final esboçou e orientou as maneiras com que os países deveriam garantir um sistema de Educação inclusiva em todos as etapas de ensino¹⁹⁸.

Mais recentemente, a ONU organizou em 2015, um evento internacional que culminou com a assinatura da Declaração de Incheon. O Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, e assinou a sua declaração final, se comprometendo com uma agenda conjunta por uma educação de qualidade e inclusiva¹⁹⁹.

¹⁹⁴ AGUIAR, 2004, p. 9.

¹⁹⁵ SANTOS, Alex Reis dos; TELES, Margarida Maria. *Declaração de Salamanca e educação inclusiva*. 3.º Simpósio Educação e Comunicação, 17 a 19 de setembro de 2012, p. 77-87.

¹⁹⁶ SANTOS, TELES, 2012, p. 78.

¹⁹⁷ AGUIAR, 2004, p. 10.

¹⁹⁸ AGUIAR, 2004, p. 10.

¹⁹⁹ AGUIAR, 2004, p. 10.

2.3 Perspectiva da legislação brasileira

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N° 4.024/61, garantiu o direito dos “alunos(as) excepcionais” à educação, estabelecendo em seu Artigo 88 que para integrá-los na comunidade esses alunos(as) deveriam enquadrar-se, dentro do possível, no sistema geral de educação²⁰⁰.

Esse documento mudou a concepção de educação brasileira, inovando no direito dos excepcionais à educação. Como indicado em seu art. 88, para integrá-los na comunidade, sua educação devia, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Pode-se inferir que o princípio básico aí implícito é o de que a educação dos excepcionais deve ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral (situação comum de ensino), podendo se realizar por meio de serviços educacionais especiais (situação especial de ensino) quando aquela situação não for possível. Entretanto, na expressão “sistema geral de educação”, pode-se interpretar o termo “geral” com um sentido genérico, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis, ou, ainda, com um sentido universal, referindo-se à totalidade das situações²⁰¹.

No Artigo 89, dessa mesma lei, há o compromisso explícito dos Poderes Públicos de dispensar “tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções” a toda iniciativa privada, relativa à educação de excepcionais, considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação. Nesse compromisso ou “comprometimento” dos Poderes Públicos com a iniciativa privada não fica esclarecida a condição de ocorrência da educação de excepcionais; se por serviços especializados ou comuns, se no “sistema geral de educação” ou fora dele²⁰².

Posteriormente, a Lei n° 5.692/1971²⁰³, com a redação alterada pela Lei n° 7.044/1982²⁰⁴, que fixou as diretrizes e bases do ensino de 1° e 2° graus, definiu o objetivo geral para estes graus de ensino (comum ou especial) como o de proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania²⁰⁵.

²⁰⁰ BRASIL. 1961.

²⁰¹ FERREIRA, 1993, p. 19.

²⁰² FERREIRA, 1993, p. 19-20.

²⁰³ BRASIL. 1971.

²⁰⁴ BRASIL. *Lei n° 7.044, de 18 de outubro de 1982*. Altera dispositivos da Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2° grau. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, 19 de outubro de 1982, p. 195.

²⁰⁵ FERREIRA, 1993, p. 20-21.

No art. 9º da Lei nº 5.692/1971²⁰⁶ foi assegurado “tratamento especial” aos alunos(as) que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, de conformidade com o que os Conselhos Estaduais de Educação definirem²⁰⁷.

A mudança da nomenclatura – “alunos(as) excepcionais”, para “alunos(as) com necessidades educacionais especiais”, aparece em 1986 na Portaria CENESP/MEC nº 69. Essa troca de nomes, contudo, nada significou na interpretação dos quadros de deficiência e mesmo no enquadramento dos(as) alunos(as) nas escolas. O MEC adota até hoje o termo “portadores de necessidades educacionais especiais” – PNEE ao se referir a alunos(as) que necessitam de educação especial. Mesmo incluindo entre esses alunos(as) os que apresentam dificuldades de aprendizagem, os que têm problemas de conduta e de altas habilidades²⁰⁸.

A Constituição Federal de 1988 em seu art. 205 assegurou que as pessoas com deficiência tivessem os mesmos direitos que os demais cidadãos, o direito de todos à educação, esse direito deve assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho qual é um dever do Estado e da família²⁰⁹.

É através da educação, que o homem consegue se inserir na sociedade compartilhando e usufruindo de vários conhecimentos, e moldando-se para a vida é uma constante busca, cada dia faz-se necessário que esteja pesquisando, investigando, descobrindo, e obtendo respostas para seus questionamentos. Desse modo a educação é garantida por lei a qualquer cidadão, mesmo assim muitos foram os esforços para se conseguir tais benefícios, pessoas morreram porque era privilégios apenas de alguns, como a classe elitizada, porém em meios as lutas.

A Constituição Federal de 1998 cumpre o descrito em seu art. 208, que garante ao Estado o dever com a Educação, e principalmente, pelas seguintes Emendas Constitucionais (EC): EC n.º 14/1996 (Brasil, 1996); EC n.º 53/2006 (Brasil, 2006); e EC n.º 59/2009 (Brasil, 2009). Não se pode também, deixar de elencar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também relata sobre educação especializada, em seu art. 54, III, que diz “Atendimento

²⁰⁶ BRASIL, 1971.

²⁰⁷ FERREIRA, 1993, p. 21.

²⁰⁸ BRASIL. Portaria CENESP-MEC N.69, de 28 de agosto de 1986. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, Centro Nacional de Educação Especial, 1986.

²⁰⁹ BRASIL, 1988.

Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”²¹⁰.

A educação especial e a inclusão não pararam de ser reavaliadas pelas legislações seguintes e dinamizada para melhor qualificar o atendimento escolar público para promover a inclusão. Dessa maneira, em 1989 foi sancionada a Lei Nº 7.853/1989 que obrigou ao Estado criar as escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. E também, o poder público teria a competência de garantir a matrícula compulsória de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino²¹¹.

A entrada na década de 1990 representou o surgimento das leis brasileiras que mais influenciaram e promoveriam a inclusão e a educação especial e a mudanças de concepções sobre a pessoa com deficiência. Nesse contexto, foi publicada a Lei Nº 8.069/1990²¹², mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e garantiu, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição²¹³.

Já em 1994, foi organizado e publicado a Política Nacional de Educação Especial que, em termos de inclusão escolar, o texto é considerado um atraso, pois propõe a chamada “integração instrucional”, um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos(as) ditos normais. Ou seja, a política exclui grande parte desses alunos(as) do sistema regular de ensino, “empurrando-os” para a Educação Especial²¹⁴.

Em 1996, publica-se a Lei n.º 9.394/1996 que dirimiu sobre as atuais diretrizes e bases da Educação. A LDB como é comumente referida, criou um capítulo específico para a Educação Especial, dispondo sobre a organização dos serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial²¹⁵.

²¹⁰ BRASIL. Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 1, n. 1, 16 de julho de 1990 e retificado em 27 de setembro de 1990, p. 3456.

²¹¹ LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Políticas de currículo no Brasil e em Portugal*. Porto: Profedições, 2008, p. 11.

²¹² BRASIL, 1990.

²¹³ LOPES, MACEDO, 2008, p. 11-12.

²¹⁴ LOPES, MACEDO, 2008, p. 11-12.

²¹⁵ SILVIA, Roberta. *A educação Especial da criança com Síndrome de Down..* Rio de Janeiro: Pedagogia em foco, 2002. p. 34.

A Lei 9.394/1996 promulgou oficialmente o atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados. Além disso, o texto trata da formação dos professores(as) e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação²¹⁶.

Esta lei expõe a seguridade para todas as pessoas que outrora sofreram muito com a exclusão e o preconceito por parte da sociedade afastados do convívio social e não sendo permitido terem nenhuma participação na educação passando por incapazes de aprender, hoje a lei ampara estas, permitindo seu acesso ao saber e garante sua permanência nas instituições de ensino. Traz como prioridade a educação brasileira em seus níveis que vai do ensino na creche até o ensino médio e superior, reafirmada através da Constituição Federal de 1988, sendo delegada as mãos dos Estados e Municípios a garantia de uma educação que atenda as necessidades e as peculiaridades da clientela²¹⁷.

Essa lei deu relevância e um sentido mais significativo para a inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais a partir da Constituição de 1988, onde a presença da educação especial na Lei certamente refletiu em um certo crescimento da área em relação à educação geral e os sistemas de ensino, como preconiza no seu art. 58²¹⁸:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos(as) alunos(as), não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.²¹⁹

Os avanços educacionais ocorridos com o artigo 58 da Lei 9.394/1996 tornaram o atendimento educacional gratuito; a oferta do atendimento especializado, no âmbito da rede oficial de ensino, não pode ser cobrada; Pessoas em idade escolar são considerados “educandos com necessidades especiais”, o que pressupõe um enfoque pedagógico, ou mais, precisamente, um enfoque psicopedagógico, em se tratando do atendimento educacional. O

²¹⁶ LOPES, MACEDO, 2008, p. 11-12.

²¹⁷ FITÓ, Ana Sans. *Por que é tão difícil aprender?* O que são e como lidar com os transtornos de aprendizagem. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 114.

²¹⁸ BRASIL, 1996.

²¹⁹ BRASIL, 1996.

corpo e a alma dos educandos são de responsabilidade de todos os que promovem a formação escolar²²⁰.

Para fundamentar esta modalidade de ensino a LDB em seu capítulo V e o artigo 58 tem sua competência para gerir a Educação Especial e atender aos portadores de necessidades educacionais e inseri-los para receber atenção específica por profissionais em educação. Desse modo o Estado deve priorizar o ensino do aluno com necessidades específicas, promovendo sua permanência no ambiente escolar, para que o educando interagir os conhecimentos e com os outros para extinguir toda a forma de preconceito que por ventura venha existir no ambiente educacional²²¹.

De acordo com o artigo 59, a inserção de educandos com necessidades educacionais especiais, no meio escolar, é uma forma de tornar a sociedade mais democrática. Da mesma forma, a transformação das instituições de ensino em espaço de inclusão social é tarefa de todos que operam com a alma e o corpo das crianças especiais²²².

Tendo a LDB, a regência sobre a educação que venha atender e dar base para que o ensino seja de qualidade, colocando a quem preciso for, tomando por base a modalidade de ensino, a Educação Especial que venha garantir direitos aos portadores de necessidades educacionais o pleno direito em atendimentos específicos em classes regular de ensino, ou salas especiais. Esta modalidade permeia por uma melhor atenção por parte do poder público, a esses educandos é dever do Estado assegurar o ensino que seja de qualidade capacitando professores(as) para atender esta demanda com formação específica, tanto os que estão no ensino regular, quantos os que estão em salas especiais²²³.

A lei afirmando para o educando que o mesmo possui direitos exclusivos para o acesso a educação, daí prima-se que seja de qualidade a medida que a demanda vai exigir, mas no sentido real dessa clientela nos deparamos com uma realidade totalmente inversa escolas que estão incompatíveis para atender esse educando é a realidade do sistema educacional brasileiro²²⁴.

O Plano Nacional de Educação 2001-2020 ratifica a Inclusão em suas Diretrizes contidas no Artigo 2º. A inclusão escolar tem início na educação infantil, na qual se

²²⁰ BRASIL, 1996.

²²¹ SILVIA, 2002, p. 45-46.

²²² BRASIL, 1996.

²²³ FITÓ, 2012, p. 11.

²²⁴ SILVIA, 2002, p. 46.

desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global²²⁵.

O Art. 2º da Resolução Nº 4/2009, dispõe que o AEE tem como função “complementar ou suplementar a formação dos(as) alunos(as), por meio da disponibilidade de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”²²⁶.

Visando instituir uma política pública de financiamento da educação inclusiva, é publicado o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o apoio da União aos sistemas de ensino para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado – AEE a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e estabelece o seu financiamento no âmbito do FUNDEB²²⁷.

2.4 Perspectiva Pedagógica: a Inclusão nas salas de ensino regular

A inclusão para que ocorra satisfatória, deve envolver todos os alunos(as), sejam os alunos(as) ditos normais ou os alunos(as) especiais, a terem igualdade de oportunidades e assim, aprender juntos, independente de suas dificuldades ou diferenças. Para que isso ocorra, no entendimento de as escolas devem adequar-se a todos os alunos(as), adotando uma pedagogia que leve em consideração suas características individuais, auxiliando em seu processo de aprendizagem e proporcionando ações que favoreçam interações sociais, com práticas heterogêneas e inclusivas, previamente definidas em seu currículo²²⁸.

Há pouca distinção do modelo médico/pedagógico do modelo educacional/escolar da educação especial desta lei. Esse impasse fez retroceder os rumos da educação especial brasileira, impedindo-a de optar por posições inovadoras, como é o caso da inserção de alunos(as) com deficiências em escolas inclusivas²²⁹.

²²⁵ BRASIL. *Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: Ministério da Educação, 2010. p. 14-15.

²²⁶ BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 2, 24 de setembro de 2009, p. 345.

²²⁷ BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 2, 18 de novembro de 2011.

²²⁸ CARNEIRO, Moaci Alves. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 101.

²²⁹ BAPTISTA, Cláudio Roberto et al. *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 9.

Faz-se necessária uma revisão conceitual da representação construída, ao longo de muitos anos, da pessoa com deficiência. Deve-se evitar definições ontológicas. A deficiência é uma situação de vida que, ainda que constituindo um estado permanente, não deve definir os atributos individuais. A deficiência, nesse sentido, não é uma metonímia do ser, ou seja, diferentemente de um jogo falacioso de lógica, o todo não é, nem deve ser, definido por uma das suas partes. Não há pessoa deficiente, porém uma pessoa (como todas as demais), cujo um dos seus atributos é não ouvir, não ver, não andar, e assim por diante.²³⁰

Para a criança com deficiência a oportunidade de acesso a escolarização é recente, pois somente pequena parcela dessa população tinha acesso a salas de aula. Este acesso restringia-se às escolas de ensino especializado ou as classes especiais, revelando assim, a relação entre deficiência e ensino especial, em que a condição de deficiente por si só definiria a conveniência e a necessidade desse atendimento especializado²³¹.

Considerando que a criança com necessidades educacionais especiais passa grande parte do seu tempo na escola, é também nesses anos que se forma e que se consolida a estrutura fundamental do seu desenvolvimento, então é aí que entra o importante papel da escola e dos educadores, que através de suas práticas pedagógicas podem e devem contribuir na formação integral e positiva para o desenvolvimento²³².

A escola tem enfrentado inúmeros desafios para implantar essa visão inclusiva, pois são vários os fatores que levam os alunos(as) a fracassarem educacionalmente, entre os principais podem ser citados: evasão, aspectos culturais e sociais, déficits na construção de conhecimento, incapacidade socioemocional, deficiências físicas, entre outras características que tornam-se dificuldades para aprendizagem. Agregar a esses fatores o fato da Escola ter um professor que não sabe aplicar adequadamente a noção de inclusão em sala de aula torna o processo ainda mais dificultoso²³³.

Muito se ouve falar em inclusão e são diversas ações desenvolvidas para efetivar as leis que visam reduzir a exclusão social. Assim, cabe ao sistema educacional incluir esses alunos(as) nas salas regulares, mas essa prática ainda deixa muito a desejar, são muitos problemas, desde a ordem estrutura das escolas até a qualificação dos professores(as) que atuam diretamente com os alunos(as) especiais²³⁴.

Os professores(as), em suas práticas, devem ter o propósito de atender alunos(as) com necessidades educacionais especiais e os normais, devendo dispor de características educacionais e desenvolver sua prática pedagógica visando atender as necessidades de todos

²³⁰ BAPTISTA et al., 2006, p. 9.

²³¹ BAPTISTA et al., 2006, p. 9.

²³² BAPTISTA et al., 2006, p. 10.

²³³ BAPTISTA et al., 2006, p. 10.

²³⁴ BAPTISTA et al., 2006, p. 10.

os alunos(as). Por isso, deve estar capacitado para desenvolver um trabalho que faça todos os seus alunos(as) se entrosarem com os aspectos pedagógicos do ensino regular²³⁵.

A escola brasileira é marcada pelo fraco e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos(as), que são marginalizados pelo insucesso, por privações constante e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da social – alunos(as) que são vítimas de seus pais, de seus professores(as) e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos. Esses alunos(as) são sobejamente conhecidos das escolas, pois repetem as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como mal nascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal.²³⁶

Compreende-se assim que o processo de inclusão tem se demonstrado como um desafio, pois reconhecer e valorizar, política e ideologicamente, a diversidade como fator de enriquecimento do processo educacional, é um desafio enorme tanto para gestores, professores(as) e corpo técnico; mesmo assim, tais políticas têm provocado mudanças na escola e na formação docente, propondo uma reestruturação da educação que beneficie todos os alunos(as). A organização de uma escola para todos prevê o acesso a escolarização e o atendimento às necessidades educacionais especiais²³⁷.

O aluno especial, agora incluído no sistema de ensino regular, não possui impedimentos para participar das atividades que são ministradas na escola, e sua presença não interferirá no processo dos demais alunos(as) normais, pois acontecerá concomitantemente. Tornando-se então – a escola – um espaço de proteção, de cumprimento de direitos, de democracia e de cidadania, pois aplicará ações educativas que tem como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula. Mas nem sempre foi assim²³⁸.

Os fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão centralizam-se numa concepção de educação de qualidade para todos, no respeito à diversidade dos educandos; por isso, tem se reiterado a importância da preparação de profissionais e educadores, em especial do professor de classe comum, para o atendimento das necessidades educativas de todas as crianças, com ou sem deficiências.

Recomenda-se a recriação do modelo educativo, propondo às escolas a adoção de uma educação e de um ensino que não mais se fundamenta no baseado no modelo perfeito, mas na adaptação curricular, na facilitação das atividades e nos programas para reforço da

²³⁵ MANTOAN, 2003, p. 17-18.

²³⁶ MANTOAN, 2003, p. 18.

²³⁷ MANTOAN, 2003, p. 18.

²³⁸ MANTOAN, 2003, p. 19.

aprendizagem, em cada de defasagem idade/série escolar a aceleração. O importante é superar a tradição e implantar um novo meio capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária²³⁹.

O professor deve ser mais que um mero reproduzidor de conhecimentos e técnicas, deve aprender com seus alunos(as), desenvolver competências a partir das suas realidades, ser criativo e autônomo, e corresponder as exigências de seus trabalhos satisfatoriamente. De tal forma que se consiga estabelecer um ambiente educacional estimulante²⁴⁰.

A aprendizagem só não deverá perder a sua essência, desenvolver o sistema lógico, intuitivo, sensorial, social e afetivo dos(as) alunos(as). Não deixando de existir práticas de experimentação, criação, descoberta, coautoria de conhecimento. Vale o que os alunos(as) são capazes de aprender hoje e o que podemos oferecer-lhes de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades²⁴¹.

É importante que a escola desenvolva habilidades que conquistem a apatia desses alunos(as). Um ambiente escolar satisfatório e adequado tem compartilhamento de experiências pessoais e interpessoais que facilitam a classificação e os interesses de cada aluno, permitindo ao professor aprender com os seus alunos(as). É importante incluir atividades interdisciplinares (palestras, excursões, visitas a museus, laboratórios, bibliotecas, conversas com pesquisadores) que no currículo tradicional não estão inclusas para em seguida, aplicar projetos para elevar o nível de aprendizagem. Assim, o professor conseguirá enriquecer suas aulas implementando procedimentos diversos que conduzirão os interesses, a formulação de problemas e a posterior, busca de soluções entre professor e aluno²⁴².

Essas Diretrizes Operacionais baseiam-se, então, na concepção do atendimento educacional especializado e não devem ser entendidas como substitutivo à escolarização realizada em classe comum das diferentes etapas da educação regular, mas sim como mecanismo que viabilizará a melhoria da qualidade do processo educacional dos(as) alunos(as) com deficiência ao mesmo tempo que orienta a organização da escola e as demandas dos sistemas de ensino²⁴³.

O futuro da escola inclusiva depende de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos. Se ainda hoje esses projetos se resumem a experiências locais, estas estão

²³⁹ MANTOAN, 2003, p. 19.

²⁴⁰ MANTOAN, 2003, p. 19.

²⁴¹ MANTOAN, 2003, p. 19.

²⁴² MANTOAN, 2003, p. 20.

²⁴³ MANTOAN, 2003, p. 20.

demonstrando a viabilidade da inclusão, em escolas e redes de ensino brasileiras, porque tem a formação do obvio e a clareza da simplicidade, a aparente fragilidade das pequenas iniciativas tem sido suficiente para enfrentar com segurança e otimismo o poder da velha e enferrujada maquina escolar²⁴⁴.

No mundo civilizado as pessoas com deficiência já não mais perecem e nem são sacrificadas, mas, diz-se que, ainda, são socialmente exterminadas, no sentido de serem excluídas do meio social por não estarem dentro dos padrões exigidos pela sociedade. Apesar de excluídos das responsabilidades sociais, são também excluídas dos privilégios oferecidas por ela²⁴⁵.

Este processo de seleção natural com o passar dos tempos tomou uma nova forma, passando de natural física para natural social, ou seja, formou-se um enorme contingente de indivíduos que conseguem sobreviver fisicamente, mas que por não terem condições físicas de lidar independentemente com o meio não sobreviveriam socialmente. No entanto, existem milhares de profissionais trabalhando para a reabilitação e no desenvolvimento dessas pessoas portadoras de deficiência, para que as mesmas possam ter condições de lidar com o seu meio, visando sua inclusão na sociedade²⁴⁶.

Para se discutir a questão da inclusão é preciso ter em mente que eles se constituem como uma categoria socialmente construída de desvio. Sendo igual aos problemas enfrentados por outros grupos de pessoas marginalizadas – como os negros, presidiários, homossexuais e outros – que por uma razão ou outra são afastados (física ou moralmente) do convívio social, deixando de usufruir das oportunidades abertas às pessoas consideradas normais²⁴⁷.

Enquanto os desviantes podem, por diversos mecanismos, tentar se conformar com as normas sociais, os deficientes por suas características próprias representam na maioria dos casos uma violação crônica do padrão humano da normalidade, independente da cultura, não restringindo apenas seu comportamento bizarro ou não produtivo, o deficiente viola a própria norma física do que é um ser humano, contrariando a representação ou imagem corporal do homem²⁴⁸.

²⁴⁴ MANTOAN, 2003, p. 20.

²⁴⁵ MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 33.

²⁴⁶ MAZZOTTA, 2011, p. 34.

²⁴⁷ MAZZOTTA, 2011, p. 34.

²⁴⁸ MAZZOTTA, 2011, p. 34.

Por isto os indivíduos que por alguma razão não conseguem adaptarem-se às normas ou valores da cultura vigente em sua comunidade não sobrevivem a seleção social e são consideradas os anormais e isolados, marginalizados e rotulados os não capazes²⁴⁹.

A Constituição Federal de 1988 garantiu direitos e deveres aos deficientes, e permitiu que houvesse mobilização de representações de associações de deficientes e de órgãos governamentais responsáveis pela implementação e políticas educacionais, de pais e portadores de deficiência e de pesquisadores e profissionais atuantes em educação especial. Portanto assegurar oportunidades iguais, não significa garantir tratamento idênticos a todos, mais sim oferecer a cada pessoa meios para que eles desenvolva, tanto quanto possível, o máximo de suas potencialidades²⁵⁰.

Assim, para que o princípio da igualdade de oportunidade se torne um fato (real), e indefensável que sejam oferecidas oportunidades educacionais diversificadas. O verdadeiro significado da igualdade de oportunidades repousa mais na diversificação que na semelhança de programas escolares.²⁵¹

O atendimento escolar dos portadores de deficiência pode se dar pela via comum de ensino ou em ensino regular, que consiste nos serviços e recursos geralmente organizados para todos e pela via designada como especial, onde o ensino ocorre mediante a utilização de recursos e serviços especiais que geralmente não estão disponíveis nas situações comuns de educação escolar e mais, a existência de uma deficiência não basta necessariamente, a que o seu portador possa ser bem atendido mediante os processos comuns de ensino²⁵².

Desta maneira são as necessidades educacionais individuais confrontadas com os serviços educacionais existentes na comunidade, que devem subsidiar a definição da via ou de recursos a serem utilizados para a educação de qualquer pessoa, e não o rótulo, o estigma de deficiente.

As escolas devem se modificar e encontrar formas de educar com sucesso essas crianças e participar nas modificações das atitudes discriminatórias e na construção de sociedades acolhedoras e inclusivas onde se acentuem as potencialidades das pessoas com deficiências e ou impedimentos educacionais e, que a aprendizagem se adapte as necessidades desses alunos(as) em vez de serem eles que devam se adaptar a concepções predeterminadas.²⁵³

²⁴⁹ MAZZOTTA, 2011, p. 34.

²⁵⁰ MAZZOTTA, 2011, p. 35.

²⁵¹ MAZZOTTA, 2011, p. 35.

²⁵² MAZZOTTA, 2011, p. 36.

²⁵³ SILVA, Suzana Sirlene da; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial: como se dá o trabalho pedagógico do professor no Ensino Fundamental I? *RIAEE*, v. 11, n. esp. 2, p. 935-955, 2016. p. 936.

Para além das matrículas é fundamental pensar em estratégias que efetivem a permanência e participação dos(as) alunos(as) com deficiência nas atividades escolares, dado que apesar de ter muitas recomendações nos documentos legais referentes a Educação Especial/Inclusão Escolar, o professor na prática se vê cercado de incertezas, o que muitas vezes o impede de adotar uma didática diferenciada com vistas a empoderar o aluno com deficiência no seu aprendizado acadêmico²⁵⁴.

2.5 Novos significados ao ER e à prática da inclusão

Nesse momento, pretende-se abordar a importância da disciplina ER como fator indispensável interdisciplinar na formação básica do(a) aluno(a) dito especial presente em sala de ensino regular, tornando possível à Educação Inclusiva, concretizar o perfil do ensino escolar numa perspectiva plural, inclusiva e laica.

O ER por possuir norteamentos teóricos epistemológicos e pedagógicos, torna-se estratégia educativa disciplinar para promover e reconhecer a diversidade cultural das pessoas pertencentes às minorias, dentre elas, as pessoas com deficiência. A sociedade inclusiva passa necessariamente por uma escola inclusiva que tem no perfil mediador do professor, o diferencial capaz de suscitar a construção desse processo²⁵⁵.

A educação inclusiva é um fenômeno muito complexo e de grande envergadura e como tal, para que realmente se efetive depende de muitos fatores, sendo a formação de professores(as), de capital importância para a implantação dessa política pública²⁵⁶.

O estudo do fenômeno religioso e suas manifestações em todos os tempos, lugares e povos, alicerçados nos princípios de cidadania e na busca pelo respeito à diversidade, deve favorecer a construção de uma cultura de paz, com a abolição do preconceito e da discriminação.²⁵⁷

Há um hiato entre professor ER e Inclusão que precisa ser entendido e ser trabalhado para evitar a exclusão, promover a inclusão e capacitar os professores(as) para que saibam identificar e compreender a diversidade em sua sala de aula e no planejamento de suas atividades pedagógicas²⁵⁸.

²⁵⁴ SILVA; CARNEIRO, 2016, p. 937.

²⁵⁵ BASTOS, Ana Cristina de Almeida Cavalcante. A formação do professor do Ensino Religioso numa perspectiva inclusiva. *Anais VII Congresso Nacional de Ensino Religioso*, Juiz de Fora, 3-5 de outubro de 2013, p. 49-62.

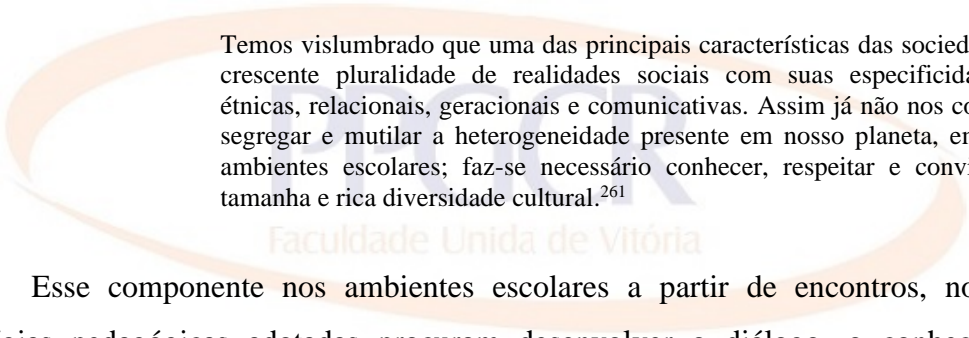
²⁵⁶ BASTOS, 2013, p. 51-52.

²⁵⁷ BASTOS, 2013, p. 53.

²⁵⁸ BASTOS, 2013, p. 53.

É importante o professor de ER realizar um estudo introspectivo para que em sua análise as críticas possam se tornar reflexões sobre o melhor modo de ensinar o fenômeno religioso na escola e trabalhá-lo para evitar a exclusão e promover a inclusão e a diversidade; e, salientar em suas perspectivas educativas como tais conceitos podem ser aplicados em conformidade com as realidades dos(as) alunos(as) especiais e ditos normais, para que juntos possam construir um ambiente acolhedor para o recebimento e manutenção dos(as) alunos(as) público-alvo da educação especial no ambiente escolar²⁵⁹.

O ER na educação básica é uma tarefa desafiadora, que não pode se influenciar por apenas uma concepção religiosa, mas deve adotar em suas práticas educativas a laicidade e as reformulações promovidas pelas legislações educacionais em nível nacional, as quais, em sua totalidade garantem uma educação para todos, igualitária e provedora de acesso ao processo ensino e aprendizagem, sem utilizar métodos ou conteúdos seletivos e nem modelos para se afirmar o trabalho do fenômeno religioso na escola²⁶⁰.



Temos vislumbrado que uma das principais características das sociedades atuais é a crescente pluralidade de realidades sociais com suas especificidades culturais, étnicas, relacionais, geracionais e comunicativas. Assim já não nos convém ignorar, segregar e mutilar a heterogeneidade presente em nosso planeta, em especial nos ambientes escolares; faz-se necessário conhecer, respeitar e conviver diante de tamanha e rica diversidade cultural.²⁶¹

Esse componente nos ambientes escolares a partir de encontros, nos quais, as estratégias pedagógicas adotadas procuram desenvolver o diálogo, o conhecimento e o respeito diante da variedade cultural religiosa e não religiosa, sem uso de práticas proselitistas e intolerantes é vantajoso. Diante deste pensamento os professores(as) tem um papel de suma importância que corresponde à constituição de uma educação humanizadora, com saberes e aprendizagens significativas, em prol da igualdade de direitos e do bem viver entre as inúmeras variedades culturais que integram e embelezam o planeta em que vivemos²⁶².

Por-isso, depreende-se que há escolas em que o componente ER tem sido realizado de modo contrário ao que preconizam as leis, mostrando que há professores(as) que lecionam essa disciplina sem serem habilitados ou terem qualificação para o fazê-lo. Por isso, há tantas influencia religiosas e ineficácia na avaliação do ER por vários estudos, mostrando que a causa das práticas discriminatórias, preconceituosas, que excluem os diferentes e as minorias,

²⁵⁹ BASTOS, 2013, p. 53.

²⁶⁰ CRUSARO, Daniela; BIANCHI, Lindamir Teresinha Crusaro; CRUSARO, Josiane. Vozes silenciadas: os desafios para uma educação alteritária e inclusiva na escola pública. *Anais VIII Congresso Nacional do Ensino Religioso*, Recife, 29-31 de outubro de 2015, p. 484-495.

²⁶¹ CRUSARO; BIANCHI, 2015, p. 485.

²⁶² CRUSARO; BIANCHI, 2015, p. 485.

decorrem, principalmente, da incapacidade profissional do professor lecionar e não saber ministrar rompendo-se das práticas discriminatórias e adotando uma postura de inclusão de todas as minorias, entre as quais, os alunos(as) com necessidades educativas especiais²⁶³.

Em relação à formação dos professores(as) de ER, os estudos enfatizam a sua importância para evitar que didáticas e metodologias utilizadas possam abordar as contradições e os conflitos que podem surgir em um discurso religioso que na escola já foi confessional e hoje abandona o caráter proselitista para assumir uma maior amplitude de atuação ao promover a diversidade religiosa como condição para o exercício da cidadania²⁶⁴.

O conhecimento sobre o fenômeno religioso é o centro da atividade do Ensino Religioso. Problematizá-lo, discutir sua constituição é a melhor forma de fazer com que os alunos(as) construam seu próprio conhecimento²⁶⁵.

Para melhor elucidar a importância de didáticas compromissadas com a prática educativa, há métodos pedagógicos que se tornaram utilizados por visualizarem a mudança do contexto histórico e social dos(as) alunos(as). Dessa forma, cita-se Paulo Freire, que buscou por meio da formação tornar os professores(as) capazes de gerar mudanças nos processos de ensino, capacitando-os, em consequência, a tornarem os alunos(as) sujeitos da mudança de sua história individual e coletiva, o mesmo defendia o diálogo como veículo pedagógico capaz de libertar das concepções que intervêm no mundo. No caso do ER, os princípios da Educação Popular apontam para uma relação sujeito-sociedade e cultura a partir de uma nova prática pedagógica, uma educação libertadora²⁶⁶.

Trata-se de desvelar, sem ambicionar extenuar o assunto, analogias e contestações sobre o tema, investigando a distância entre a prática real e a ideal, abordando cientificamente resultados alcançados, através de análise comparativa de metodologias utilizadas pelas escolas, considerando o que é proposto nas dimensões: legal, laica, escolar e confessional. Sem o domínio destes conhecimentos, o saber institucional que esta área pressupõe, tornar-se-á obsoleto²⁶⁷.

É relevante que os profissionais, bem como a família e demais segmentos da sociedade, envolvidos nessa prática, estejam atentos quanto à importância de permanecerem em harmonia com os paradigmas contemporâneos, que apontam para uma nova maneira de encarar o Ensino Religioso; maneira esta que consiste em não mais fazer uma leitura a partir

²⁶³ CRUSARO; BIANCHI, 2015, p. 485.

²⁶⁴ CRUSARO; BIANCHI, 2015, p. 485.

²⁶⁵ CRUSARO; BIANCHI, 2015, p. 485.

²⁶⁶ CRUSARO; BIANCHI, 2015, p. 485.

²⁶⁷ CRUSARO; BIANCHI, 2015, p. 485.

de um determinado referencial, mas a partir de uma visão antropológica, tomando a totalidade do ser humano. Assim o é por ser notório que todo homem precisa desenvolver habilidades, ter acesso a informações e conhecimentos, para que usufrua os bens sociais já constituídos e participe ativamente da vida social na qualidade de cidadão, o que torna importante nesse contexto, as ponderações acerca da docência nesta área do conhecimento²⁶⁸.

Diante da relevância de tais considerações e da amplitude das ações religiosas, culturais, antropológicas, sociais e políticas que envolvem a docência do Ensino Religioso, torna-se imprescindível a ponderação fundamentada na perspectiva de uma educação que realmente priorize a qualidade de vida do ser humano, refletindo sobre uma nova dimensão da religiosidade humana, procurando construir referenciais de acordo com a sociedade atual que reivindica cada vez mais participação e respeito à diversidade cultural, repudiando práticas pautadas no autoritarismo e na doutrinação²⁶⁹.

Entender sobre formação de professores(as) em Educação Inclusiva é compreender suas importância como profissional que irá transformar a sua própria realidade escolar e sua sala de aula por meio de estratégias e didáticas pedagógicas fomentadas da construção do conhecimento da religião como Ciência e a abertura das discussões teóricas para ampliar, e identificar no conhecimento empírico (ponto a ser abordado no capítulo seguinte) as respostas que demonstram o papel da prática na construção do Ensino Religioso como Ciência.

Como estudo não confessional e pautado na base epistemológica das Ciências das religiões que permite realizar uma análise diacrônica e sincrônica do fenômeno religioso, o ER favorece um olhar mais ampliado da educação pelo fato de contemplar as práticas do respeito, do diálogo e do ecumenismo entre as religiões, que pode incidir na formação integral do ser humano²⁷⁰.

Dentre os teóricos que trabalham objetivando a emancipação humana, não se pode deixar de falar do Patrono da Educação Brasileira Paulo Freire, declarado com esta titulação através da Lei 12.612, de 13 de abril de 2012²⁷¹.

Paulo Freire em sua luta pelos excluídos sociais que tiveram ou ainda têm seus direitos humanos fundamentais negados, traz em suas obras um cabedal de referencial teórico de valor inexaurível para fundamentar a formação de professores com vistas à prática docente desta categoria, objetivando através da educação, a emancipação humana. Esta visão da

²⁶⁸ CRUSARO; BIANCHI, 2015, p. 485.

²⁶⁹ CRUSARO; BIANCHI, 2015, p. 485.

²⁷⁰ BASTOS, Ana Cristina de Almeida Cavalcante. A formação do professor do ensino religioso: um novo olhar sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola. 2015. 178 f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

²⁷¹ BASTOS, 2015, p. 116.

emancipação sempre foi assumida por Freire, inspirador destas reflexões, sem o medo de provocar questionamentos, argumentações, divergências²⁷².

É com este pensar que o professor do ER deve, em contínua formação e imbuído de uma ética universal do ser humano, buscar as competências técnicas para sair de uma curiosidade ingênua e chegar a uma curiosidade epistemológica, de forma a romper com os processos monoculturais e de homogeneização religiosa, resquícios das concepções confessionais e interconfessionais que demarcaram o caráter histórico da disciplina²⁷³.

Dentre os diversos documentos normativos que fundamentam esse novo olhar para a formação do professor do ER, podemos citar a Resolução da ONU 47/135 de 18/12/92 que trata da Declaração dos direitos das pessoas pertencentes à minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas que explicita o direito das minorias de preservar sua identidade, de reconhecer e professar suas crenças sem qualquer tipo de discriminação²⁷⁴.

A Resolução MEC/CNE n° 1 de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes da Educação em Direitos Humanos, que em seu art. 3, fala na sua finalidade de reconhecer e professar suas crenças sem qualquer tipo de discriminação. A Resolução MEC/CNE n° 1 de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que em seu art. 3, fala na sua finalidade como a de uma educação voltada para as mudanças e transformação social e tem dentre seus princípios o reconhecimento e a valorização das diferenças e diversidade e a laicidade do Estado, é que urge a necessidade de fundamentar as novas práticas metodológicas do ER²⁷⁵.

Todo esse pensar está em consonância com a Lei 9475 de 22/05/97 que dá nova redação ao Art. 33 da Lei 9394/96, afirmando que o componente curricular do ER faz parte da formação básica do cidadão e que deve respeitar a diversidade cultural e religiosa, vedada toda e qualquer forma de proselitismo²⁷⁶.

A adoção de uma política de formação para os professores do ER deve estar inserida numa política mais ampla que envolva todos os níveis nos âmbitos federal, estadual e municipal voltada para a construção de conhecimento a partir do diálogo de saberes na perspectiva da emancipação humana²⁷⁷.

O processo de formação de professores deve ser pautado pela qualidade e efetividade do trabalho do educador em razão da formação humana. Uma das demandas educacionais que

²⁷² Cf. BASTOS, 2015, p. 116.

²⁷³ BASTOS, 2015, p. 116.

²⁷⁴ ONU, 1992, p. 5-6.

²⁷⁵ BASTOS, 2015, p. 116.

²⁷⁶ BASTOS, 2015, p. 116.

²⁷⁷ BASTOS, 2015, p. 116.

sempre se apresentam no dia a dia da prática pedagógica de qualquer professor, independente da disciplina a ser ensinada e também presente na realidade do professor do Ensino Religioso é a questão da inclusão escolar do aluno com deficiência, que cada vez mais tem chegado às escolas através das políticas públicas voltadas para garantia do exercício do direito deste público-alvo²⁷⁸.

Dificuldades são apresentadas no tocante às práticas metodológicas, isto e na forma pela qual o professor irá trabalhar o conteúdo de maneira significativa objetivando fazer com que o(a) estudante aprenda o que é ensinado. Na maioria das vezes, os professores reclamam de não terem sido preparados para lidar com esta clientela em suas necessidades específicas²⁷⁹.

A complexidade do convívio com as diferenças, principalmente relacionada às diferenças religiosas no momento da vivência prática desse conceito em sala de aula, amplia o olhar para além das diferenças religiosas quando reconhece as diferenças étnica, cultural, social e de gênero e o quanto essa gama de diferenças interferem no convívio com os outros nas relações interpessoais²⁸⁰.

Agora, se deve imaginar que dentre estas diversidades estão os(as) estudantes com deficiência, que também como seres singulares e únicos que são, diferem nos aspectos acima citados e também pelo fato de possuírem algumas necessidades educacionais especiais diante de suas especificidades. Por mais que exista todo um aparato legal favorável aos alunos com deficiência, existe a necessidade premente de um desenvolvimento profissional para os professores de maneira que se instrumentalizem teoricamente sobre a melhor forma de lidar com as diversidades existentes, para que este público-alvo encontre uma escola realmente inclusiva que favoreça através de práticas pedagógicas significativas. o desenvolvimento de suas potencialidades, independente das deficiências que possuam²⁸¹.

O(A) professor(a) do Ensino Religioso, por trabalhar com a questão da diversidade religiosa, sabe o quanto é importante visibilizar as minorias, dando-lhe vez e voz. Os(As) estudantes que fazem parte das minorias religiosas também são segregados e excluídos e partilham dessa situação de vulnerabilidade na escola²⁸².

No caso dos(as) estudantes com deficiência, estes requerem uma atenção especial no sentido da promoção dos seus direitos. pois muitas das vezes, a escola pretende homogeneizar

²⁷⁸ BASTOS, 2015, p. 116.

²⁷⁹ BASTOS, 2015, p. 116.

²⁸⁰ BASTOS, 2015, p. 116.

²⁸¹ BASTOS, 2015, p. 116.

²⁸² BASTOS, 2015, p. 116.

a todos os seus partícipes. quando na realidade, o que deve ser universalizado são os direitos, mas não as pessoas. Estas são diferentes e precisam ser respeitadas em suas diferenças, até porque as normas e componentes de um processo de homogeneização são sempre ditados por quem faz parte da classe dominante que constroem ideologias e crenças e estabelece um parâmetro de normalidade que rejeita, exclui e silencia quem estiver aquém ou além dos limites que estão deteminados pelos que detém as relações de poder²⁸³.



²⁸³ BASTOS, 2015, p. 116.

3 INCLUSÃO NA ATUAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE ER EM ESCOLAS PÚBLICAS EM MACAPÁ

Pesquisa é todo procedimento concebido com base em problemas que são propostos e possíveis de serem pesquisados através da adoção de técnicas, sendo dessa maneira caracterizada a metodologia da pesquisa que segundo Antonio Carlos Gil²⁸⁴ dispõe de informação suficiente para responder ao tal estado problema.

3.1 Resultados obtidos com os(as) professores(as) de ER

Nesse momento, realiza-se a apreciação dos resultados que foram obtidos nas respostas dos(as) professores(as) de ER, sendo abordados e apresentados os principais relatos e análises sobre os aspectos da experiência como professor ER na escola campo de pesquisa e também considerando outros aspectos que foram planejados no instrumento de coleta de dados.

3.1.1 Experiência como professor ER na escola

Primeiramente foram analisados os dados relativos à formação específica na área de ER, sendo indagados(as) sobre o nome do curso, o ano de conclusão. Como procedimento de análise dados a ser adotado a partir desse momento, foram escolhidas para serem apresentadas as respostas dos(as) professores(as) que estivessem coerentes com a questões, dessa maneira, na tabela 4 foram apresentados os dados somente daqueles(as) participantes que possuíam formação.

Tabela 4 - Sobre a formação específica na área de ER.

Professores		Resposta
1	Professor A	Graduado em Teologia, Sociologia e Direito. Especialista em ER.
2	Professor B	Graduado em Pedagogia, História e Direito. Especialista em ER.
3	Professor C	Graduado em Pedagogia, História e Direito. Especialista em ER.
4	Professor D	Licenciado em Pedagogia e especialista em Teologia e ER.

Fonte: Elaborado pela autora.

²⁸⁴ GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017. p. 16.

Somente 4 professores(as) de ER participantes da amostra declararam possuir formação específica na área de ER mostra que na realidade há uma prevalência de profissionais que possuem formação em outras áreas distintas a ER. Os dados podem ser preocupantes, mas não o são se considerar que há especificidades no processo de formação destes que lhes garantem conhecimentos acerca do ER e a construção de didáticas para o processo ensino aprendizagem de alunos com NEE e sem NEE.

No estudo elaborado por Remí Klein e Sérgio Rogério Azevedo Junqueira²⁸⁵ constatou-se a descrição de alguns aspectos referentes à formação de professores de ER, e entre essas, constatou-se que há oferta de cursos livres, de extensão ou de especialização para complementar a formação de professores(as) de outras áreas no campo do ER. Contudo, é a graduação que habilita o docente para atuar na educação básica, sendo que as demais modalidades apenas complementam em situação de ausência de profissional habilitado.

A especialização ou pós-graduação lato sensu tem duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, nestas não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso. Enquanto os cursos de pós-graduação lato sensu a distância só poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União, conforme o disposto no § 1º do artigo 80 da Lei 9394/96, sendo que deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão de curso.²⁸⁶

Ana Cristina de Almeida Cavalcante Bastos²⁸⁷ afirma que a formação continuada em Educação Especial/Inclusiva permite ao professor de ER, obter conhecimentos específicos voltados para os alunos com deficiência favorecendo cada vez mais a crença na capacidade de prover uma educação inclusiva real, onde esses alunos(as) possam ser entendidos em suas singularidades e propiciados com recursos e práticas pedagógicas capazes de desenvolvimento de suas potencialidades.

Em seguida, os professores foram questionados sobre o tempo de atuação como professor(a) de ER na escola, os dados recolhidos foram agrupados na tabela 5, a qual, apresenta o tempo de atuação de cada professor, e assim, pode-se esboçar o tempo médio de atuação destes(as) educadores(as).

²⁸⁵ KLEIN, Remí; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo Aspectos referentes à formação de professores de ensino religioso. *Revista Diálogo Educacional*, v. 8, n. 23, p. 221-243, 2008. p. 223.

²⁸⁶ KLEIN; JUNQUEIRA, 2008, p. 226.

²⁸⁷ BASTOS, Ana Cristina de Almeida Cavalcante. *A formação do professor do ensino religioso: um novo olhar sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola*, 2015. 178 f. Dissertação, (Mestrado em Ciências das Religiões)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. p. 110-112.

Tabela 5 - Sobre o tempo de magistério como professor(a) de ER na escola.

Professores	Anos	Professores	Anos
Professor A	2	Professor F	5
Professor B	4	Professor G	5
Professor C	-	Professor H	12
Professor D	13	Professor I	10
Professor E	8	Professor J	21

Fonte: Elaborado pela autora.

O tempo de atuação como professor(a) de ER nas escolas do campo empírico conduz ao reconhecimento de um tempo médio variável de 2-21 anos, o que demonstra que os professores(as) já constituíram experiência para realizar seus planos pedagógicos e elaborar estratégias de ensino eficientes na construção do conhecimento sobre o fenômeno religioso entre os alunos com e sem NEE.

No estudo elaborado por Remí Klein e Sérgio Rogério Azevedo Junqueira²⁸⁸ constatou-se que as experiências e o tempo de atuação como profissional de ER contribuem para subsidiar os(as) alunos(as) a enfrentarem as questões que estão no cerne da vida, despertando-os para que possam desenvolver a religiosidade presente em cada um(a); orientar para a descoberta de critérios éticos, para que possam agir desde uma atitude dialógica e de reverência no processo de aproximação e de relação com as diferentes expressões religiosas. Para responder a estas exigências, é fundamental e indispensável que o(a) professor(a) do ER tenha formação específica que o habilite e qualifique nesta área do conhecimento.

A sistematização da fé normatiza o modo de vida de um grupo religioso. Enquanto que as pesquisas e sistematizações no campo pedagógico do Ensino Religioso e das Ciências da Religião são mais abrangentes, pois esta área se interessa por tudo aquilo que os seres humanos crêem como suas manifestações, ações, instituições, rituais e tudo o que tem a ver com o universo religioso.²⁸⁹

Todos os caminhos e todas as alternativas de legislação quanto à formação inicial e continuada de professores de Ensino Religioso em nível do sistema nacional e dos diferentes sistemas estaduais de ensino, referidos nesta abordagem, são legítimos, importantes, válidos e necessários, porém, o único caminho que, de fato, habilita para o Ensino Religioso é a licenciatura e isto queremos e precisamos reivindicar junto aos sistemas de ensino e assegurar

²⁸⁸ KLEIN; JUNQUEIRA, 2008, p. 227.

²⁸⁹ KLEIN; JUNQUEIRA, 2008, p. 227.

aos professores de Ensino Religioso em nossas escolas, em igualdade de condições com a formação nas demais áreas do conhecimento²⁹⁰.

Ana Cristina de Almeida Cavalcante Bastos²⁹¹ a formação continuada em educação especial inclusiva traz ao professor do ER o conhecimento acerca das políticas públicas voltadas ao segmento populacional das pessoas com deficiência, como um exercício de direito fundamentado por uma série de marcos normativos existentes no Brasil. Isso faz com que haja um compromisso mais efetivo em se fazer valer o cumprimento efetivo do que já está escrito e documentando, trazendo uma proximidade entre o legal e o real.

3.1.2 Adoção de práticas inclusivas nas aulas de ER

Para iniciar a verificação desta variável sobre adoção de práticas inclusivas nas aulas de ER, procurou-se identificar as opiniões mais relevantes sobre um conceito, uma definição ou uma possível caracterização que possam esboçar o entendimento destes em relação às práticas inclusivas nas aulas de ER, com respostas organizadas na tabela 6.

Tabela 6 - Opiniões sobre práticas inclusivas nas aulas de ER.

Professores		Resposta
1	Professor A	São práticas que fazem o educando se incluir no processo ensino aprendizagem.
2	Professor B	Fazer socialização, interações de atividades que ressalta a inclusão dentro da sala de aula.
3	Professor C	Criar uma relação ensino aprendizagem que garantam o acesso ao ER plural e diverso, de modo que todos sintam-se pertencentes ao processo.
4	Professor D	São práticas que permitem a diversidade e o multiculturalismo em uma perspectiva de um currículo diverso.
5	Professor E	São metodologias que contemplam a diversidade em sala de aula.
6	Professor F	São práticas que busquem valorizar o aluno quaisquer que sejam as suas dificuldades ou conhecimento prévio, atendendo às necessidades educacionais de maior número possível.
7	Professor G	Avaliação nas práticas inclusivas sobre a deficiência, e o potencial que o aluno possui e até onde ele pode chegar na construção do saber desenvolvido pelo professor.

Fonte: Elaborado pela autora.

²⁹⁰ KLEIN; JUNQUEIRA, 2008, p. 241.

²⁹¹ BASTOS, 2015, p. 115-116.

Os dados contidos nos relatos dos(as) professores(as) confirmam que estão coerentes com o que os referenciais teóricos salientam sobre ser uma prática inclusiva. Importa considerar que as respostas são divergentes e possuem muitas características para exprimir o entendimento destes sobre práticas inclusivas nas aulas de ER.

O relato que mais chamou a atenção foi o do professor C ao expor que “criam uma relação ensino aprendizagem que garantam o acesso ao ER plural e diverso, de modo que todos sintam-se pertencentes ao processo”. O que mostra que há aqueles que compreendem a importância do aluno com NEE ter conhecimento sobre diversidade e pluralidade religiosa no processo inclusivo, não como uma obrigação ou passatempo, mas como complementaridade ao que preconiza a legislação educacional nacional, estadual e municipal.

Os relatos são bem ilustradores da realidades escolares do campo empírico, mas segundo Jan Valle e David Connor²⁹² entende-se que as práticas inclusivas são importantes para estabelecer vínculos e garantir o papel da escola em incluir e educar, mas, a inclusão requer cuidado. Não basta colocá-la lá, de modo estrutural, e depois relaxar e esperar pelo melhor. Não se trata da prática de um professor em particular ou de uma criança em todos trabalharem juntos, consciente e colaborativamente, para alcançar a meta comum de fortalecer uma comunidade inclusiva vibrante. Atingir as metas requer liderança compartilhada que, rotineira e cuidadosamente, avalia o quão ativamente a comunidade inclusiva busca e adota novos conhecimentos e práticas inovadoras.

Ana Cristina de Almeida Cavalcante Bastos²⁹³ entende que é justamente a detenção de conhecimentos básicos sobre educação especial que permitirá que o professor do ER possa atuar como um facilitador da inclusão dos alunos com NEE na escola, ao passo que instrumentalizado por um conhecimento adquirido, poderá fazer uso de uma prática pedagógica mais eficaz e propiciar uma atitude mais colaborativa com outros profissionais de ensino, com a equipe técnico-pedagógica e com o professor da sala de recursos multifuncionais, com vistas à oferta de uma educação mais inclusiva onde os alunos com NEE possam ser visibilizados não como aluno-problema, mas com a igualdade de direitos que qualquer outro aluno do sistema de ensino.

Claudia Regina Mosca Giroto, Rosimar Bortolini Poker e Sadao Omote²⁹⁴ ao realizar um estudo em que abordaram a inclusão, expuseram um novo modelo de escola e,

²⁹² VALLE, Jan; CONNOR, David. *Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola*. São Paulo: AMGH, 2014. p. 36.

²⁹³ BASTOS, 2015, p. 115-116.

²⁹⁴ GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao. Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas

consequentemente, um novo modelo de formação docente que requer um professor preparado para atuar em uma escola pautada na atenção à diversidade, para desenvolver sua prática pedagógica considerando diferentes modos de aprender e ensinar, contrários a cultura escolar tradicional até então vigente, historicamente excludente, seletiva, pautada em um modelo de ensino homogeneizador. Deve assim assegurar recursos, estratégias e serviços diferenciados e alternativos para atender às especificidades educacionais dos alunos que necessitam do AEE.

Na sequência das questões, com a ciência adequada das concepções sobre práticas inclusivas em aulas de ER, buscou-se elencar questionamento sobre como estes(as) professores tem conseguido colocá-la em prática no seu contexto disciplinar, sendo as sete respostas mais relevantes organizadas na tabela 7.

Tabela 7 - Opiniões sobre como as práticas inclusivas são aplicadas em sala de aula.

Professores		Resposta
1	Professor A	Sim, fazendo-os interagir no processo.
2	Professor B	Sim, há algumas dificuldades que encontramos, pois nos deparamos com alunos com grau de intelectualidade de muita baixa compreensão.
3	Professor C	Sim, a prática que desenvolvo contempla um ambiente de pertencimento, no entanto, sinto grande dificuldade no tocante as condições instrumentais por parte da escola em relação aos alunos especiais.
4	Professor D	Sim, procuro sempre, mas existe resistência de alguns alunos e também da família.
5	Professor E	Raramente, na verdade a carga horária é tão baixa e as turmas são tão lotadas que fico meio perdida, mas através de dinâmicas e atividades práticas.
6	Professor F	Sim, sempre é possível ver além da “limitação” do aluno, incluindo-o no processo sem reservas ou censuras, ele é parte da turma e não mais um aluno.
7	Professor G	Sim, como concepção inclusivas, temos que aceitar a inclusão permitindo que a escola seja espaço democrático mesmo tendo nossas diferenças.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na opinião dos(as) professores(as) identificou-se um quadro de afirmações que contempla as NEE de cada aluno(a) de sua escola, expondo que todo o processo de trabalho possui algumas variações, mas que de modo geral, convergem para incluir independente das diferenças, incluir na escola como espaço democrático, incluir para que haja interação no processo ensino aprendizagem e incluir para reconhecer a diversidade e o multiculturalismo.

Para o professor G, é importante entender que “temos que aceitar a inclusão permitindo que a escola seja espaço democrático mesmo tendo nossas diferenças”. Portanto, é uma resposta que está coerente com o pensamento de Ana Cristina de Almeida Cavalcante Bastos²⁹⁵ ao afirmar que a educação inclusiva, a partir do reconhecimento e valorização da diversidade como fator de enriquecimento do processo educacional nas aulas de ER tem provocado mudanças na escola e na formação docente, propondo uma reestruturação da educação que beneficie todos os alunos. A organização de uma escola para todos prevê o acesso a escolarização e o atendimento às NEE.

A prática pedagógica inclusiva dos(as) professores(as) de ER pode demonstrar que os direitos de todos os portadores de necessidades especiais só vão se efetivar se houver mudanças de atitudes em todas as instâncias da sociedade e da escola. Considerando que o(a) aluno(a) com NEE passa grande parte do seu tempo na escola, é também nesses anos que se forma e que se consolida a estrutura fundamental do seu desenvolvimento, então é aí que entra o importante papel da escola e dos(as) professores(as), entre os quais, os da disciplina ER para que através de suas práticas pedagógicas inclusivas possam contribuir na formação integral e positiva para o desenvolvimento de alunos com NEE e sem NEE, em simultâneo e em salas de ensino regular²⁹⁶.

Ademais, outras questões aplicadas no instrumento de coleta de dados, tornou possível identificar a variação entre 2-10 anos destes(as) professores(as) de ER lidando com alunos(as) com NEE no seu cotidiano. Mesmo que na realidade haja poucos casos desses alunos, como dito pelo Professor E relatou em suas respostas que “temos pouquíssimos casos, os que têm são com déficit intelectual e baixa visão”, as práticas inclusivas não podem deixar de acontecer conforme planejados pelas legislações e diretrizes curriculares de âmbito nacional, estadual e municipal.

O ideal político e internacional de se construir políticas capazes de alcançar a todos, foi o que impulsionou que a inclusão passasse a existir como elemento fomentador de novas políticas. Mesmo sendo muito recente o movimento sobre inclusão, o conhecimento das diferenças que se apresentam em cada indivíduo a ser incluído torna-se fundamental neste processo. No Brasil, a inclusão do(a) aluno(a) com NEE ainda enfrenta obstáculos de natureza distinta. Bem como o desenvolvimento de políticas educacionais para atender os diferentes

²⁹⁵ BASTOS, Ana Cristina de Almeida Cavalcante. A formação do professor do Ensino Religioso numa perspectiva inclusiva. *Anais VII Congresso Nacional de Ensino Religioso*, Juiz de Fora, 3-5 de outubro de 2013, p. 49-62.

²⁹⁶ BASTOS, 2013, p. 51.

aspectos comentados na questão, não só o aluno com NEE, mas, a todo aquele que de certa forma sofre uma discriminação social no seio da escola.

A Educação Inclusiva é um termo que se aplica especificamente às pessoas (ou grupo de pessoas) que estão excluídas da efetivação do direito fundamental a educação, contido no art. V da Constituição Brasileira de 1988²⁹⁷. Os princípios que norteiam a educação no Brasil são predominantemente baseados na normalização e integração, não dando prioridade às diferenças. A prática pedagógica tem demonstrado que os direitos de todas as pessoas com necessidades educacionais especiais só vão se efetivar se houver mudanças de atitudes em todas as instâncias da sociedade e da escola²⁹⁸.

Na sequência das questões, buscou-se levantar informações sobre a atuação dos(as) professores(as) de ER com a oferta de atendimento educacional especializado (AEE) considerando a própria realidade escolar em que estão atuando atualmente. Esse questionamento requereu que os mesmos justificassem de que forma participam das programações planejadas na escola, sendo algumas respostas dispostas na tabela 8.

Tabela 8 - Opiniões sobre participação nas atividades do AEE.

Professores		Resposta
1	Professor A	Sim. Através dos planejamentos anual e bimestral, e auxiliando nas atividades diárias.
2	Professor B	Sim. Só com entrega de material para elaborar avaliação.
3	Professor C	Sim, em conjunto com o professor de ensino especial.
4	Professor D	Sim, planejamento pedagógico
5	Professor E	Sim, através de projetos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas respostas dos professores(es) foi possível identificar que todos confirmaram que participam das atividades que acontecem no AEE, e expuseram a possibilidade de atuarem como auxiliares dos professores(as) responsáveis por essas atividades em cada escola em que a pesquisa está sendo realizada. Entre os aspectos citados pelos(as) professores(as), salienta-se: **a. Planejamento anual e bimestral:** Ana Claudia Moreira Almeida-Verdu et al.²⁹⁹ entenderam que pode ser desafiador aos professores(as) promoverem o ensino de qualidade, desenvolvendo um planejamento centrado nas necessidades do(a) aluno(a) com NEE,

²⁹⁷ BRASIL, 1988.

²⁹⁸ SASSAKI, 1998, p. 9-17.

²⁹⁹ ALMEIDA-VERDU, Ana Claudia Moreira et al. A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais: implementação de práticas inclusivas e aspectos de planejamento educacional. *Interação em Psicologia*, v. 6, n. 2, p. 223-231, 2008. p. 225.

requeiram elas recursos especiais ou não, a fim de educar a todos. De acordo com a proposta governamental do Brasil para a educação, os(as) alunos(as) devem ter preferência na rede regular de ensino e nas aulas de ER também.

A escola e a educação com um olhar mais aberto, pleno e com novas significações, devem ser cada vez mais capazes de construir, em seu cotidiano, movimentos efetivos que favoreçam uma leitura de mundo ampla e aberta aos seus aprendentes e ensinantes, reconstruindo processos e métodos, revendo seus fazeres, propondo a busca do ser integral, onde a diferença seja vivida com sua intensidade e riqueza, numa visão existencial compreendida como uma visão interativa que fomente a busca da compreensão das partes para que se possa desejar o alcance da visão do todo, com suas complexas e múltiplas dimensões. **b. Diariamente nas atividades em sala de aula:** Ana Claudia Moreira Almeida-Verdu et al.³⁰⁰ Expuseram que ao proporcionar conhecimentos e experiências diferentes (e que tenham êxito) junto a esses segmentos na resolução de problemas práticos do cotidiano escolar, os(as) professores(as) podem estabelecer condição de aquisição de um repertório novo sendo este uma alternativa para lidar com as situações relacionadas à inclusão. Assim, a mudança na concepção de alunado teve consequências sobre a prática educativa dos(as) professores(as) de ER e demais profissionais em questão; **c. No processo de avaliação:** o trabalho com o ER deve ser planejado cuidadosamente, estabelecendo-se objetivos a serem atingidos em determinado período de tempo, considerando as características de cada turma de estudantes e pautando-se pela legislação atual das diretrizes curriculares nacionais e municipais. As atividades subsidiadas pela metodologia fundamentam o processo avaliativo que permeia toda a prática pedagógica no cotidiano da sala de aula³⁰¹; **d. Através de Pedagogia de Projetos:** Os estudos de Roberta Mastrantonio Kafrouni e Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan³⁰² e os resultados da pesquisa de Lúcia de Araújo Ramos Martins³⁰³ se constituem em uma demonstração de projetos que estão sendo realizados em escolas do ensino regular em regiões distintas do Brasil (Rio Grande do Norte e Paraná), que através da

³⁰⁰ ALMEIDA-VERDU, Ana Claudia Moreira et al. A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais: implementação de práticas inclusivas e aspectos de planejamento educacional. *Interação em Psicologia*, v. 6, n. 2, p. 223-231, 2008. p. 224.

³⁰¹ SCHLÖGL, Emerli. *Ensino religioso: perspectivas para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio*. Curitiba: Ibpex, 2009. p. 46.

³⁰² KAFROUNI, Roberta Mastrantonio; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses rente à capacitação dos profissionais da educação básica: um estudo de caso. *Interação*, v. 1, n. 5, p. 31-46, 2001. p. 32-33.

³⁰³ MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. O desafio de investir na escola inclusiva: relato de uma experiência profissional. In: MARQUEZINI M. C.; ALMEIDA M. A.; TANAKA, E. D. O. (Orgs.). *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial II*. Londrina: Editora Universidade Estadual de Londrina, 2001, p. 13-39.

interdisciplinaridade, todos os professores(as) das escolas participantes, entre os quais, os professores(as) de ER também estão participando, com a finalidade de avaliar as condições de inclusão no ensino regular, implementar ações que ofereçam um ambiente mais inclusivo aos alunos(as) com NEE no ensino público fundamental. Estes projetos constituem-se em propostas diferenciadas em relação à grande maioria desenvolvida na realidade brasileira.

Por último, nessa variável os(as) professores(as) foram indagados da seguinte maneira: Você tem disponibilidade de recursos e serviços adaptados para serem utilizados com frequência nas aulas de ER? Foi pedido para que os mesmos justificassem como aplicam essa adaptação de recursos em sua realidade escolar, com respostas organizadas na tabela 9 seguinte.

Tabela 9 - Opiniões sobre recursos e serviços adaptados nas aulas de ER.

Professores		Resposta
1	Professor A	Não. A maioria das vezes temos que buscar meios através de pesquisas individuais
2	Professor B	Sim, mas de forma técnica precária.
3	Professor C	Recursos tecnológicos sim. Serviços adaptados não.
4	Professor D	Não tem.
5	Professor E	Não.

Fonte: Elaborado pela autora.

A adaptação das atividades nas aulas de ER, como foi possível constatar nas respostas coletadas, está muito aquém do esperado, ou seja, como disse o Professor B está “de forma precária”. Condições estruturais nas escolas há, mas os(as) professores(as) sentem dificuldades em adaptar suas aulas e atividades para os alunos, pois a escola não tem dado apoio necessário e assim, o que acontece são ações isoladas, promovidas pelos próprios recursos dos(as) professores(as) de ER e que dificultam sua continuidade com qualidade, em virtude da ausência de recursos para alguns professores(as).

Para fundamentar os dados dessas respostas, precisa-se esclarecer que não há publicação disponível na rede internet que aborde com similaridade ou divergências as percepções dos(as) professores(as) de ER com a propositude da referida questão em análise. Portanto, buscou-se considerações em estudos que confirmam a dificuldade de professores(as) de todas as disciplinas da escola em adaptar atividades e ações educacionais no contexto do ensino regular.

Edilene da Silva Almeida e Osvaldo Garcia Homero Cordero³⁰⁴ em sua pesquisa, consideraram que a inclusão hoje é um fato, não da para os professores fugirem a essa realidade, muito menos ficarem neutros diante dessa situação, os(as) alunos(as) com NEE, já estão presentes nas escolas, sendo, portanto, possível realizar uma aula adaptada às necessidades educacionais desses(as) alunos(as), contribuindo também como embasamento teórico que ajudará no planejamento das aulas e no quesito inclusão.

3.1.3 *Processo de formação e transformação dos saberes*

Na primeira interrogativa feita aos professores(as) de ER, buscou-se identificar como em suas práticas pedagógicas a questão da formação específica nessa área torna-se importante e necessário para a sua atuação e docência na área de Ensino Religioso. No procedimento, os professores deveriam responder justificando seu relato, os quais foram organizados e apresentados pela tabela 10.

Tabela 10. Considerações sobre formação específica para a docência na área de ER.

Professores		Resposta
1	Professor A	Sim, para que o professor possa se aprimorar cientificamente de novas técnicas, métodos e teorias melhorando a educação.
2	Professor B	Sim, faz parte de um grupo de disciplinar que tem carga horária, conteúdo, avaliação e necessita de uma sólida formação.
3	Professor C	Sim, cada disciplina possui sua especificidade. O ER é um conhecimento amplo, que inseri a história cultural e social, econômica e religiosa. Então é inato ao conhecimento humano e precisa ser explorado.
4	Professor D	Sim, todo professor de ER tem que ter noções de religiões que influenciam a sociedade atual.
5	Professor E	Sim, para melhor desenvolver o processo ensino aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante das respostas dos(as) professores(as) tornou-se possível identificar que a questão da formação específica nessa área torna-se importante e necessária para que possam atuar e realizar sua docência na área de ER. Portanto, as respostas, mostram um quadro promissor na esfera de proteção e difusão de estratégias de ensino e de desenvolvimento profissional, por meio da capacitação, formação inicial e formação continuada.

³⁰⁴ ALMEIDA, Edilene da Silva; CORDERO, Osvaldo Garcia Homero. A inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física no ensino regular. *Faema - Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente*, v. 5, n. 2, p. 81-97, 2014. p. 85.

Como foi postulado pelo Professor C o “ER é um conhecimento amplo, que inseri a história cultural e social, econômica e religiosa. Então é inato ao conhecimento humano e precisa ser explorado”. Em outras palavras, mostra o comprometimento do educador em buscar novos conhecimentos e novas maneiras de planejar e executar suas pretensões em sala de aula. por isso, no questionamento seguinte, foi pedido que mensurassem e auto avaliassem o sentimento de ser professor de ER, devendo explicar brevemente esses sentimentos, os quais, foram expostos os mais relevantes na Tabela 11.

Tabela 11- Considerações sobre importância da formação específica para a docência de ER.

Professores		Resposta
1	Professor A	Como um elo da construção do saber e da formação humana.
2	Professor B	Muitas vezes desprestigiado e sem valor.
3	Professor C	Docente que possui uma gama de conhecimento igual as outras na formação humana - realizado.
4	Professor D	As vezes, por desconhecer que a disciplina tem conteúdo, habilidades e competências que precisam ser trabalhadas, e por ser facil assimilação.
5	Professor E	Satisfeito

Fonte: Elaborado pela autora.

Todos(as) os(as) professores(as) de ER que participaram da pesquisa conseguiram dispensar sua opinião sobre como se sentem sendo professores. Houve, no entanto, analisado o bojo dos relatos coletados, um mal estar educacional que reclamava reconhecimento, desprestigio e desconhecimento de conteúdos das disciplinas, apesar de a grande maioria dos participantes afirmar que se sentem satisfeitos e se sentem um elo entre formação e construção do saber.

De acordo com Antônio Joaquim Severino³⁰⁵, esses sentimentos possuem estrita relação com a formação docente, a qual é tridimensional, ou seja, pressupõe o desenvolvimento harmonioso de três grandes perspectivas que se impõem com a mesma relevância, que se distinguem mas ao mesmo tempo se implicam mutuamente, que só produzem seu resultado se atuando convergente e complementarmente. Estas três dimensões são: a dos conteúdos, a das habilidades didáticas e a das relações situacionais.

³⁰⁵ SEVERINO, Antonio Joaquim. A formação profissional do educador, pressupostos filosóficos e implicações curriculares. *Revista Ande*, v. 10, n. 18, p. 29-40, 1991. p. 33-34.

A dimensão dos conteúdos pressupõe o domínio de certos conhecimentos específicos, ligados à cultura científica, assim como deve existir igual domínio do processo de produção do conhecimento. O domínio das habilidades didáticas opõe-se ao espontaneísmo e ao amadorismo, há a necessidade do resgate da técnica enquanto recurso de organização e condução da atividade fundada na ciência. O domínio das relações situacionais implica a compreensão, por parte dos sujeitos de si mesmo, dos outros, de suas relações recíprocas, da sua pertinência ao grupo social e à humanidade como um todo³⁰⁶.

Esta concepção tridimensional representa um desafio que se impõe para atender-se de forma satisfatória à formação de um “cidadão do mundo”, que o mercado de trabalho deste novo milênio já está a exigir e cabe aos educadores formular meios para que consiga romper o processo instalado e seja o articulador de grandes projetos na busca da construção de novos conhecimentos, no repensar de sua prática pedagógica e na revisão de suas posturas: conhecer mais a si mesmo, identificar suas potencialidades e reais necessidades de atualização.

Ultimamente, observa-se que têm intensificado os avanços por parte da atuação das universidades nos processos de formação continuada, o que aumenta também as chances de convivência, relacionamentos interpessoais e conhecimento mútuos. Esse conhecimento, segundo Maurice Tardif³⁰⁷ encontra favorecimento no desenvolvimento de pesquisas sobre o conhecimento docente, pesquisas estas que visam compreender os processos através dos quais os professores constroem seus conhecimentos e pelo entendimento da instituição escolar como espaço propício e privilegiado na formação de seus profissionais, transformando-se em um espaço no qual os saberes podem ser produzidos e compartilhados, num processo de formação permanente e aliado à prática docente.

O professor como simples transmissor de informações já não tem mais espaço na sociedade moderna, haja vista que constantemente são surpreendidos por novas informações advindas de seus alunos. No que diz respeito ao conhecimento, evidencia-se a necessidade de interação e diálogo com fontes de produção de conhecimento diversas, não reconhecendo-se mais os professores como únicos detentores do saber, e sim como parceiros e colaboradores, cuja função passou a ser a de compartilhar seus conhecimentos e também aprender com seus alunos.

Posteriormente, os(as) professores(as) foram questionados para relatarem as experiências e a importância da inclusão de alunos com NEE para a disciplina ER na matriz curricular da escola, salientando-se que os mesmos deveriam justificar suas respostas e

³⁰⁶ SEVERINO, 1991, p. 19.

³⁰⁷ TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 139-142.

contribuir para a construção de um entendimento que, em tese, demonstrando-se um quadro valorativo de suas concepções, como evidenciado nas respostas da tabela 12.

Tabela 12 - Opiniões sobre a importância da inclusão de alunos NEE para a disciplina ER na matriz curricular.

Professores		Resposta
1	Professor A	Importante pois ajuda a quebrar os preconceitos que trazem da base familiar.
2	Professor B	É de um valor importantíssimo na aplicação de valores, respeitos e interação na sala de aula.
3	Professor C	Por lidar com a diversidade, o ER não poderia deixar de se apresentar como mais uma forma de inclusão educacional haja vista os alunos especiais terem a necessidade de fazerem parte do processo de ensino.
4	Professor D	Dar oportunidade de todos aprender e trocar experiências.
5	Professor E	A importância é muito grande pois quantos mais documentos tivermos que fortaleça esse componente curricular melhor será.

Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas enveredam-se em uma holística sobre a disciplina ER que demonstra o prazer e a satisfação que estes(as) professores(as) mostram com importância e valorização o trabalho que realizam na escola, nas turmas e no processo de contribuição com as Ciências da Religião, pois entendem que ER e Inclusão são questões que estão sendo trabalhadas nas realidades do campo empírico esboçado na pesquisa, o que evidencia fortalecimento da perspectiva da diversidade em sala, respeito e tolerância aos fundamentos religiosos trabalhados em sala de aula e, principalmente, oportuniza fortalecer o componente curricular com a verificação da realidade e da inclusão.

Portanto, não há um clima depreciativo quanto ao ensino e a realização das aulas de ER nas escolas do campo empírico, o que se observa que a matriz curricular das escolas salienta a inclusão e a educação especial em seu planejamento, mas que, cada professor(a) tem o dever de planejar suas aulas identificando a sua realidade e promovendo a adequação dos conhecimentos para que não haja proselitismo e exclusão entre os(as) alunos(as) e na comunicação dos(as) professores(as).

No que se refere a escola inclusiva, parte-se do princípio de que todos os alunos devem ter igualdade de oportunidades e devem aprender juntos, independente de suas

dificuldades ou diferenças. Para que isso ocorra, as escolas devem adequar-se a todos os alunos, adotando uma pedagogia que leve em consideração suas características individuais, auxiliando em seu processo de aprendizagem e proporcionando ações que favoreçam interações sociais, com práticas heterogêneas e inclusivas, previamente definidas em seu currículo.

Como determinada a LDB³⁰⁸ em seu artigo 59, ao afirmar que os sistemas de ensino e, no caso dessa dissertação, os(as) professores(as) de ER devem assegurar aos alunos(as) com NEE adaptação curricular e metodológica, técnicas e recursos educativos específicos que atendam as necessidades características de cada indivíduo. Ainda hoje, fica patente a dificuldade de se distinguir o modelo médico/pedagógico do modelo educacional/escolar da educação especial desta lei. Esse impasse fez retroceder os rumos da inclusão.

Faz-se necessária uma revisão conceitual da representação construída, ao longo de muitos anos, da pessoa com deficiência. Deve-se evitar definições ontológicas. A deficiência é uma situação de vida que, ainda que constituindo um estado permanente, não deve definir os atributos individuais. A deficiência, nesse sentido, não é uma metonímia do ser, ou seja, diferentemente de um jogo falacioso de lógica, o todo não é, nem deve ser, definido por uma das suas partes. Não há pessoa deficiente, porém uma pessoa (como todas as demais), cujo um dos seus atributos é não ouvir, não ver, não andar, e assim por diante.³⁰⁹

Para o(a) aluno(a) com NEE a oportunidade de acesso a escolarização é recente, pois somente pequena parcela dessa população tinha acesso a salas de aula. Este acesso restringia-se às escolas de ensino especializado ou as classes especiais, revelando assim, a relação entre deficiência e ensino especial, em que a condição de deficiente por si só definiria a conveniência e a necessidade desse atendimento especializado.

Compreende-se assim que o processo de inclusão tem se demonstrado como um desafio nas aulas de ER, pois reconhecer e valorizar, política e ideologicamente, a diversidade como fator de enriquecimento do processo educacional, é um desafio enorme tanto para gestores, professores(as) e corpo técnico; mesmo assim, tais políticas têm provocado mudanças na escola e na formação docente, propondo uma reestruturação da educação que beneficie todos os alunos. A organização de uma escola para todos prevê o acesso a escolarização e o atendimento às necessidades educacionais especiais.

Muito se ouve falar em inclusão e são diversas ações desenvolvidas para efetivar as leis que visam reduzir a exclusão social. Assim, cabe ao sistema educacional incluir esses alunos nas salas regulares, mas essa prática ainda deixa muito a desejar, são muitos

³⁰⁸ BRASIL, 1996.

³⁰⁹ BEYER, 2006, p. 9.

problemas, desde a ordem estrutural das escolas até a qualificação dos(as) professores(as) que atuam diretamente com os(as) alunos(as) com NEE.

Os(as) professores(as), em suas práticas, devem ter o propósito de atender alunos(as) com NEE e sem NEE, devendo dispor de características educacionais e desenvolver sua prática pedagógica visando atender as necessidades de todos os alunos. Por isso, deve estar capacitado para desenvolver um trabalho que faça todos os seus alunos se entrosarem com os aspectos pedagógicos do ensino regular.

Por último, os professores foram indagados sobre o maior desafio ou dificuldade já experimentado para promover a inclusão e adotar práticas inclusivas no ER, com as opiniões mais relevantes sendo descritas na tabela 13.

Tabela 13 - Percepção sobre o maior desafio ou dificuldade já experimentado na inclusão.

Professores		Resposta
1	Professor A	A falta de material didático.
2	Professor B	Falta de conhecimento para atender esse aluno que se encontra com essas debilidades.
3	Professor C	Ausência de material, comunicação, apoio institucional, apoio da gestão, abertura para formação continuada.
4	Professor D	Falta de preparo, formação específica na área.
5	Professor E	Dificuldade de comunicação e de ensinar também.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como pôde-se identificar nas respostas selecionadas, há uma tendência para considerar como maior desafio ou dificuldade a falta de material didático, que acaba por promover a falta de conhecimento tanto para os(as) professores(as) como para os(as) alunos(as) com ou sem NEE. Portanto, há gargalos que dificultam um trabalho compromissado em sala de aula com ER que pode retardar o entendimento sobre o fenômeno religioso, impedir a adaptação das atividades em sala de aula e promover em determinados casos, a intolerância e o proselitismo em sala de aula.

É sabido que os fundamentos teórico metodológicos da inclusão escolar centralizam-se numa concepção de educação de qualidade para todos, no respeito à diversidade dos(as) alunos(as). Assim, em face das mudanças propostas, cada vez mais tem sido reiterada a importância da preparação de professores(as), em especial do professor de ER, para o atendimento das NEE.

Independente dos problemas, o relato dos(as) professores(as) de ER tem demonstrado que estão sendo muito mais que meros reprodutores de conhecimentos e técnicas, esboçam o entendimento que estão conseguindo aprender com seus alunos(as) a desenvolver competências a partir das suas realidades, estão se tornando criativos(as) e autônomos(as), e correspondem as exigências de seus trabalhos satisfatoriamente, pois em meios aos desafios e dificuldades estão conseguindo estabelecer um ambiente educacional estimulante para alunos(as) com ou sem NEE.



CONCLUSÃO

A dissertação teve sua problemática (Quais perspectivas podem ser adotadas pelos professores(as) para tornar o ER um componente capaz de transformar a realidade dos(as) alunos(as) ditos normais e dos(as) alunos(as) especiais no processo de educação inclusiva?) respondida. Houve, portanto, a confirmação da hipótese de que o ER é um componente capaz de transformar a realidade dos(as) alunos(as) com e sem NEE, os(as) professores(as) precisam se qualificar a fim de que mudem as perspectivas de ensino, deem novos significados aos conteúdos ministrados em aula e superem o uso das abordagens confessionais ou interconfessionais de natureza exclusivamente cristã, de modo a disseminar os ideais de um ER com base em perspectiva plural, inclusiva e laica, tornando-o como fator de transformação de saberes.

Os objetivos propostos também foram alcançados, em relação ao objetivo geral da dissertação, conseguiu-se analisar perspectiva(s) que puderam ser adotadas pelos(as) professores(as) para tornar o ER um componente capaz de transformar a realidade dos(as) alunos(as) ditos normais e dos(as) alunos(as) especiais no processo de educação inclusiva. Com os discursos de 10 professores(as) de ER pertencentes a 10 escolas estaduais de Macapá (zona urbana), constatou-se que prazer e a satisfação destes(as) professores(as) está latente na valorização do trabalho que realizam nas escolas, nas turmas e no processo de contribuição com as Ciências da Religião.

Estes professores(as) de ER conseguem entender que ER e Inclusão são questões que estão sendo trabalhadas nas suas realidades, transformando a realidade do ensino e da própria conjuntura da sala de aula, o que evidencia fortalecimento da perspectiva da diversidade, respeito e tolerância aos fundamentos religiosos trabalhados e, principalmente, oportuniza fortalecer o componente curricular com a verificação da realidade e da inclusão.

Com os marcos teóricos que foram citados no corpo da dissertação, conseguiu-se alcançar o objetivo que propunha analisar abordagens teóricas sobre o ER (aspectos conceituais, contexto histórico e legislação balizadora), enfatizando estudos sobre as diversas perspectivas contidas nos conceitos de religião, transcendente, laicidade, escola laica e na relação entre ER e Ciências da Religião (considerando a transcendência como objeto cognoscível, a separação dos legítimos interesses privados das religiões e do interesse público da escola e o dilema epistemológico do ER).

Em seguida, conseguiu-se compreender determinantes (histórica, legal internacional e brasileira, e Pedagógica) perspectivas para a promoção da Educação Especial e Inclusão na

escola pública do Estado do Amapá. Em outras palavras, foram utilizados referenciais teóricos que postularam sobre a Educação Inclusiva nas perspectivas: histórica, legal internacional, legislação brasileira e pedagógicas (a inclusão nas salas de ensino regular).

Em sequência, a dissertação voltou-se para o campo empírico conseguiu abordar os novos significados ao ER, a prática inclusiva, e o processo formativo de professores(as), nesse aspectos, os relatos dos(as) professores(as) do campo empírico de 10 escolas da rede estadual de ensino de Macapá, AP. foram preponderantes para que se conseguisse atingir tal finalidade.

Os dados obtidos mostraram que possuem divergências para exprimirem seus entendimentos sobre práticas inclusivas nas aulas de ER, mas de modo geral, as opiniões se voltaram para incluir na escola como espaço democrático, incluir para que haja interação no processo ensino aprendizagem e incluir para reconhecer a diversidade e o multiculturalismo. E que, exercem sua colaboração realizando: Planejamento anual e bimestral, diariamente nas atividades em sala de aula, no processo de avaliação e através de Pedagogia de Projetos.

O último objetivo específico propunha-se a investigar a realidade dos professores(as) de ER de dez escolas públicas da cidade de Macapá, Amapá, Brasil em relação a prática inclusiva, processo de formação inicial e continuada e transformação dos saberes. Este foi atingido, e foi demonstrado que é importante a formação específica na área para que possam atuar e realizar sua docência na esfera de proteção e difusão de estratégias de ensino e de desenvolvimento profissional, por meio da capacitação, formação inicial e formação continuada.

Todos(as) os(as) professores(as) de ER que participaram da pesquisa conseguiram dispensar sua opinião sobre como se sentem sendo professores. Houve, no entanto, analisado o bojo dos relatos coletados, um mal estar educacional que reclamava reconhecimento, desprestígio e desconhecimento de conteúdos das disciplinas, apesar de a grande maioria dos participantes afirmar que se sentem satisfeitos e sentem um elo entre formação e construção do saber.

Portanto, diante desses argumentos conclusivos, recomenda-se aos professores(as) que possam, constantemente, estar recriando seu próprio modelo educativo, adotando estratégias de ER que não busque ou procure ser o modelo perfeito de ER, mas que consigam por meio da adaptação curricular, facilitar as atividades e os programas para reforço da aprendizagem, em cada de defasagem idade/série escolar promover a aceleração, superar a tradição, e formar alunos(as), cidadãos, com ou sem NEE, nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída, humanitária e respeitosa em seus esquemas religiosos.

Tal recomendação não deverá fazê-los perder sua essência, tão pouco seus sentidos lógico, intuitivo, sensorial, social e afetivo com todos(as) os(as) alunos(as) da turma. Não devem deixar de praticar a experimentação, a recriação, descoberta, a coautoria de conhecimento. Vale o que os(as) alunos(as) são capazes de aprender hoje e o que de melhor for oferecido conseguir desenvolvê-los no aspecto pedagógico de ER.

Às escolas que compuseram o campo empírico dessa pesquisa, recomenda-se aos seus gestores(as) que desenvolvam habilidades que conquistem a apatia dos(as) alunos(as) com ou sem NEE, contribuindo para que o ambiente escolar seja satisfatório e adequado para o compartilhamento de experiências pessoais e interpessoais que facilitam a classificação e os interesses, permitindo aos professores(as), aprender com os(as) seus(as) alunos(as).

Ademais, recomenda-se que as aulas de ER das escolas do campo empírico consigam incluir alunos com NEE e também incluir atividades interdisciplinares (palestras, excursões, visitas a museus, laboratórios, bibliotecas, conversas com pesquisadores) que no currículo tradicional não estão inclusas para em seguida, aplicar projetos para elevar o nível de aprendizagem. Assim, tornarão possível aos(as) professores(as) enriquecer suas aulas implementando procedimentos diversos que conduzirão os interesses, a formulação de problemas e a posterior, busca de soluções entre professores(as) de ER e alunos(as) com ou sem NEE.

Enfim, conclui-se que o futuro da escola inclusiva depende de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformá-la e adequá-la aos novos tempos. Se ainda hoje esses projetos se resumem a experiências locais, estas estão demonstrando a viabilidade da inclusão, em escolas e redes de ensino brasileiras, porque tem a formação do óbvio e a clareza da simplicidade, a aparente fragilidade das pequenas iniciativas tem sido suficiente para enfrentar com segurança e otimismo o poder da velha e enferrujada máquina escolar.

Todo o processo metodológico que culminaram na construção e realização dessa dissertação foram fundamentais para a construção da identidade de sua autoria em melhorar as suas aptidões e competências para exercer sua profissão com responsabilidade, com vistas a formação continuada para atualização de estratégias de ensino, para a melhora da consciência de que melhorar é preciso em matéria de educação inclusiva, e compreender o quanto necessário é desenvolver estudos e pesquisas dessa envergadura para o desenvolvimento da área de Ciências da Religião.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, João Serapião de. *Educação Inclusiva: jogos para ensino de conceitos*. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- ALMEIDA, Edilene da Silva; CORDERO, Osvaldo Garcia Homero. A inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física no ensino regular. *Faema - Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente*, v. 5, n. 2, p. 81-97, 2014.
- ALMEIDA-VERDU, Ana Claudia Moreira et al. A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais: implementação de práticas inclusivas e aspectos de planejamento educacional. *Interação em Psicologia*, v. 6, n. 2, p. 223-231, 2008.
- ALVARENGA, Estelbina Miranda de. *Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa*. Trad. Cesar Aramarilhas. Assunção, Paraguai: UNA, 2014.
- ALVEZ, J. Lindgren. *Os Direitos Humanos na Pós-Modernidade*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- AMAPÁ, Governo do Estado do. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado - 2016*. Proposta Curricular - Ciências Humanas: Ensino Religioso. Amapá: Secretaria de Estado da Educação, 2016.
- AMARAL, L. A. Mercado de trabalho e deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, n.2, p. 127-136, 1994.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto et al. *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.
- BASTOS, Ana Cristina de Almeida Cavalcante. *A formação do professor do ensino religioso: um novo olhar sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola*, 2015. 178 f. Dissertação, (Mestrado em Ciências das Religiões)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.
- BASTOS, Ana Cristina de Almeida Cavalcante. A formação do professor do Ensino Religioso numa perspectiva inclusiva. *Anais VII Congresso Nacional de Ensino Religioso*, Juiz de Fora, 3-5 de outubro de 2013, p. 49-62.
- BAUTISTA JIMÉNEZ, Rafael (coord.) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Ed. Dinalivro. 1997.
- BECHTOLD, Patrícia Barthel; WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. *A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no mercado de trabalho*. Santa Catarina: Instituto Catarinense de Pós-Graduação, 2011. Disponível em: < <https://bit.ly/2Zg5fQB> >. Acesso em: 20 ago. 2018.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: EDUCERE, 2018. Disponível em: < <https://bit.ly/2ZaaYay> >. Acesso em: 10 abr. 2019.
- BRASIL. Constituição (1937). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1937.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal - Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Decreto n.º 7.107, de 11 de fevereiro de 2010*. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, de 12 de fevereiro de 2010.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 2, 18 de novembro de 2011.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942. *Lei Orgânica do Ensino Secundário*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 1, n. 1, 10 de abril de 1942.

BRASIL. *Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 1, n. 1, 27 de dezembro de 1961 e retificado em 28 de dezembro de 1961.

BRASIL. *Lei Federal n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Lei Federal n.º 9.475 de 22 de julho de 1997*. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, 23 de julho de 1997.

BRASIL. *Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 1, n. 1, 12 de agosto de 1971 e retificado em 18 de agosto de 1971.

BRASIL. *Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 1, n. 1, 16 de julho de 1990 e retificado em 27 de setembro de 1990.

BRASIL. *Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982*. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, 19 de outubro de 1982.

BRASIL. *Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. *Portaria CENESP-MEC N.69, de 28 de agosto de 1986*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, Centro Nacional de Educação Especial, 1986.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 2, 24 de setembro de 2009.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 4.439 de 27 de setembro de 2010*. Disponível em: < <https://bit.ly/34Efy1M> >. Acesso em: 20 mar.2018.

CAES, André Luiz. Ensino Religioso nas Escolas de Ensino Fundamental: Elementos para a Compreensão do Debate. *Revista Expedições*, Morrinhos/GO, v. 9, n. 2, jun. 2018.

CARDOSO, Marcos Antônio. Breve trajetória histórica do Ensino Religioso no Brasil. *UNITAS – Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões*, Vitória-ES, v. 5, n.2, p. 190-201, 2017.

CARNEIRO, Moaci Alves. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações*. Petrópolis: Vozes, 2007.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. *Pesquisa em Administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

COUTINHO, José Pereira. Religião e outros conceitos. *Sociologia*, v. 24, n. 1, pp. 171-193, 2012.

CRUSARO, Daniela; BIANCHI, Lindamir Teresinha Crusaro; CRUSARO, Josiane. Vozes silenciadas: os desafios para uma educação alteritária e inclusiva na escola pública. *Anais VIII Congresso Nacional do Ensino Religioso*, Recife, 29-31 de outubro de 2015, p. 484-495.

CUNHA, Clera Barbosa; BARBOSA, Cláudia. O Ensino Religioso na escola pública e suas implicações em desenvolver o senso de respeito e tolerância dos alunos em relação aos outros e a si próprios. *Sacrilegens*, v. 8, n. 1, p. 164-181, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre a Igreja e o Estado no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 1, n. 17, jun., 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 2, n. 27, p. 183-213, 2004.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; REIS, Marcos Vinicius de Freitas; BOBSIN, Oneide. A realidade do ensino religioso no estado do Amapá: proposta de criação do primeiro curso de licenciatura em ciência da religião. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 57, n. 1, p. 172-191, 2017.

DINIZ, Débora, LIONÇO, Tatiana e CARRIÃO, Vanessa. *Laicidade e Ensino Religioso no Brasil*. Brasília: Letras Livres, 2010.

FERREIRA, J. R. *A exclusão da diferença*. Piracicaba: Unimep, 1993.

FITÓ, Ana Sans. *Por que é tão difícil aprender? O que são e como lidar com os transtornos de aprendizagem*. São Paulo: Paulinas, 2012.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. O trabalho protegido do portador de deficiência (histórico). *Advocacia pública e sociedade*, v.1, n.1, p. 135-139, 1997.

FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem de. Base nacional comum curricular do ensino religioso: primeiro passo para os percursos da aprendizagem dessa área do conhecimento. *Caderno de Pesquisa de Ciências da Religião*, v. 1, n. 8, p. 39-59, 2019.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao. Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. In: GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao. *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GIUMBELLI, Emerson. O Acordo Brasil-Santa Sé e as relações entre estado, sociedade e religião. *Ciencias Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião*, v. 13, n. 14, p. 119-143, 2011.

GIUMBELLI, Emerson. A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 80-101, 2008.

GOEDERT, David Bruno. *Acordo Brasil – Santa Sé: Relações tuteladas pelo direito*. Encontros Teológicos nº 56, v. 25, n. 2, p. 133-166, 2010.

GOMES, Nilvete Soares; FARINA, Marianne; FORNO, Cristiano Dal. Espiritualidade, Religiosidade e Religião: Reflexão de Conceitos em Artigos Psicológicos. *Revista de Psicologia da IMED*, v. 6, n. 2, p. 107-112, 2014.

GUARIENTI, Marcelo de Oliveira. *Gestão escolar e laicidade na escola pública: um estudo de caso*. 2011. 37 f. Monografia (especialização em Gestão Educacional). Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2011.

HARTWIG, Fátima Bandeira. *O respeito à laicidade da escola pública na perspectiva de gestão democrática*. 2014. 66 f. Monografia (Especialização em Gestão Escolar). Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

HASTENTEUFEL, Dom Zeno. Nem aula de religião, nem catequese. In: MUNDO JOVEM (Org.). *Ensino Religioso e cidadania: textos e dinâmicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

HINRICHSEN, Bruno Lemos; SENA, Sandro Márcio Moura de. O sentido da transcendência e o significado transcendental da verdade na fenomenologia hermenêutica de Martin Heidegger. *Anais XXIII CONIC*, v. 1, n. 1, p. 1-4, 2015.

JUNQUEIRA, Sérgio; ROCHA, Terezinha Sueli. Identidade do Ensino Religioso no espaço escolar. *Fragmentos de Cultura*, v. 27, n. 4, p. 596-605, 2017.

KAFROUNI, Roberta Mastrantonio; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses rente à capacitação dos profissionais da educação básica: um estudo de caso. *Interação*, v. 1, n. 5, p. 31-46, 2001.

KLEIN, Remí; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo Aspectos referentes à formação de professores de ensino religioso. *Revista Diálogo Educacional*, v. 8, n. 23, p. 221-243, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Políticas de currículo no Brasil e em Portugal*. Porto: Profedições, 2008.

LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Políticas de currículo no Brasil e em Portugal*. Porto: Profedições, 2008.

MARIANO, Ricardo. Religião e política. A instrumentalização recíproca. Disponível em: <<https://bit.ly/2s6AoJZ>>. Acesso em: 18 dez. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar*. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, E. F. Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador? *Temas sobre desenvolvimento*, v. 7, n. 42, p. 52-54, 1999.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. O desafio de investir na escola inclusiva: relato de uma experiência profissional. In: MARQUEZINI Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko (Orgs.). *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial II*. Londrina: Editora Universidade Estadual de Londrina, 2001.

MAZZOTA, Marcos. *Educação especial no Brasil*. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MAZZOTTA, Marcos. *Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

PAULY, Evaldo Luis. O dilema epistemológico do Ensino Religioso. *Revista Brasileira de Educação*, v. 1, n. 27, p. 172-212, 2004.

PINAS, Romildo Henriques. *Abertura ao mistério de Deus e revelação salvífica em W. Pannenberg – Em Jesus Cristo a história humana se eleva ao divino*. 2012. 14 f. Tese (Doutorado em Teologia). Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2012.

RANQUETAT, Cesar A. Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos. Disponível em: <<https://bit.ly/35DxX05>>. Acesso em: 18 dez. 2019.

REBLIN, Iuri Andréas. “Para o alto e avante!” - Mito, religiosidade e necessidade de transcendência na construção dos super-heróis. *Protestantismo em Revista*, v. 7, n. 1, pp. 32-50, 2005.

REIS, Marcos Vinicius de Freitas; ANJOS, Katia M^a Barbosa dos. Ensino Religioso no Amapá: um olhar sob uma escola pública estadual. *Áskesis*, v. 6, n. 1, p. 19-29, 2017.

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

RICHARDSON, Roberto Jarry (cols.). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. *Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação*. Anais 3er Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación, México, 29 de junho a 2 de julho de 2015.

SAMPIERI, Roberto Hernández et al. *Metodologia de Pesquisa*. 6 ed. São Paulo: McGraw Hill, 2013.

SANTOS, Alex Reis dos; TELES, Margarida Maria. *Declaração de Salamanca e educação inclusiva*. 3.º Simpósio Educação e Comunicação, 17 a 19 de setembro de 2012.

SANTOS, Cristina. *Profissionalização da pessoa portadora de deficiência mental: relato de uma experiência*. 1986. 144 f. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1986.

SANTOS, Rodrigo Oliveira dos; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *Ciência da religião aplicada no currículo do ensino religioso do estado do Pará*. *Religare*, v. 15, n. 1, p. 97-126, 2018.

SCHLÖGL, Emerli. *Ensino religioso: perspectivas para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio*. Curitiba: Ibpex, 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *A formação profissional do educador, pressupostos filosóficos e implicações curriculares*. *Revista Ande*, v. 10, n. 18, p. 29-40, 1991.

SILVA, Suzana Sirlene da; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. *Inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial: como se dá o trabalho pedagógico do professor no Ensino Fundamental I?* *RIAEE*, v. 11, n. esp. 2, p. 935-955, 2016.

SILVIA, Roberta. *A educação Especial da criança com Síndrome de Down*. Pedagogia em foco. Rio de Janeiro, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, Faustino. *O “ensino do religioso” e as Ciências da Religião*. *Horizonte - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, v. 9, n. 23, p. 839-861, 2011.

TILLICH, Paul. *Theology of Culture*. New York: Oxford University, 1959.

VALLE, Jan; CONNOR, David. *Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola*. São Paulo: AMGH Editora, 2014.

WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.

ANEXO

QUESTIONÁRIO APLICADOS AOS PROFESSORES(AS)

ESCOLA EDGAR LINO

ANEXO A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES ER

PARTE I - EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR ER NA ESCOLA

1) Gênero: Masculino () Feminino () Outro

2) Idade: 60

3) Confissão religiosa atual: MESSIADICO

4) Curso de graduação: Filosofia
Ano de conclusão: 2001

5) Formação específica na área de Ensino Religioso: Sim () Não

5.1) Nome do Curso: CURSO DE TEOLOGIA METODICA

5.2) Ano de conclusão: 19-97

6) Tempo de magistério: 25 ANOS

7) Anos de magistério na área de Ensino Religioso: 13 ANOS

PARTE II: ADOÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NAS AULAS DE ER

1) Na sua concepção, o que são práticas inclusivas?

SÃO PRÁTICAS QUE FAZEM O EDUCANDO SE INCLUIR NO PROCESSO. CUSTO/ARRO-DIZNO.

2) Com base em sua concepção de práticas inclusivas, você tem conseguido colocá-las em prática no contexto do ER?

Sim () Não

Justifique brevemente sua resposta

FAZENDO TDS INTERABIL NO PROCESSO.

3) Há quanto tempo trabalha com alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de ER?

DESDE 2005.

- 4) Quais foram seus maiores desafios para lidar com os(as) alunos(as) especiais como professor(a) de ER?
- a) Dificuldade de relacionamento
 b) Dificuldade de comunicação
 c) Dificuldade em planejar
 d) Dificuldade em ensinar
 e) Falta de recursos materiais
 f) Dificuldade na utilização de recursos especiais
 g) Outros. Quais? _____

- 5) Na sua escola há oferta de atendimento educacional especializado? Se sim, de que forma o(a) professor(a) ER participa de suas programações?

Sim. eu cuido c/ o prof de ensino especial.

- 6) Você tem disponibilidade de recursos e serviços adaptados para serem utilizados com frequência nas aulas de ER? Justifique.

Sim.

PARTE III: PROCESSO DE FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DOS SABERES

- 1) Considera necessária formação específica para a docência na área de Ensino Religioso? Sim Não
 Por quê?

Para melhor desenvolver o processo ensino e aprendizagem.

- 2) Como você se sente como professor(a) de Ensino Religioso? Explique:

Sou feliz, e quero o aluno seja feliz também.

3) A partir da sua experiência, qual a importância da inclusão de alunos(as) especiais para a disciplina Ensino Religioso na matriz curricular da escola?

Importante pois ajuda a crescer os talentos que temos da base familiar.

4) Qual o maior desafio ou dificuldade que você experimenta para promover a inclusão e adotar práticas inclusivas no Ensino Religioso?

A falta de material didático.

5) Como os cursos de formação inicial e continuada na área de Ensino Religioso tem capacitado os(as) professores(as) para a adoção de práticas inclusivas em suas aulas?

Sim. Cursos de formação, melhor qualificação.

6) Você acredita no processo de inclusão dos(as) alunos(as) especiais no Ensino Regular, especificamente no Ensino Religioso?

- Sim, pois a legislação vigente garante.
- Sim, pois não considero problema, trabalhar com alunos que apresentam NEE.
- Sim, pois é através do contato e da interação que o sujeito aprende.
- Não, pois os professores não têm conhecimento das deficiências.
- Não, pois embora a legislação garanta a inclusão do aluno com NEE, a escola e os professores não estão preparados para recebê-los.
- Outra opinião: _____

ESCOLA JOSÉ DE ANCHIETA

ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES ER

PARTE I - EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR ER NA ESCOLA

- 1) Gênero: Masculino () Feminino () Outro
- 2) Idade: 48
- 3) Confissão religiosa atual: EVANGÉLICA
- 4) Curso de graduação: Esp Ciências Sociais
Ano de conclusão: 1999
- 5) Formação específica na área de Ensino Religioso: Sim () Não
- 5.1) Nome do Curso: Teologia
- 5.2) Ano de conclusão: 2013
- 6) Tempo de magistério: 15
- 7) Anos de magistério na área de Ensino Religioso: 10 anos

PARTE II: ADOÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NAS AULAS DE ER

- 1) Na sua concepção, o que são práticas inclusivas?

Fazer socialização, interação de atividades que resalta a inclusão dentro da sala de aula

- 2) Com base em sua concepção de práticas inclusivas, você tem conseguido colocá-las em prática no contexto do ER?

Sim () Não

Justifique brevemente sua resposta

Há alguns dificuldade que encontramos, pois nos DEPARAMOS COM ALUNOS COM GRAU DE INTELLECTUALIDADE MUITO BAIXA DE COMPREENSÃO

- 3) Há quanto tempo trabalha com alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de ER?

10 anos

4) Quais foram seus maiores desafios para lidar com os(as) alunos(as) especiais como professor(a) de ER?

- a) Dificuldade de relacionamento
 b) Dificuldade de comunicação
 c) Dificuldade em planejar
 d) Dificuldade em ensinar
 e) Falta de recursos materiais
 f) Dificuldade na utilização de recursos especiais
 g) Outros. Quais? _____

5) Na sua escola há oferta de atendimento educacional especializado? Se sim, de que forma o(a) professor(a) ER participa de suas programações?

Sim. Atraves de projetos

6) Você tem disponibilidade de recursos e serviços adaptados para serem utilizados com frequência nas aulas de ER? Justifique.

não tem

PARTE III: PROCESSO DE FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DOS SABERES

1) Considera necessária formação específica para a docência na área de Ensino Religioso? Sim Não

Por quê?

Todo o professor de E.R Tem que ter noções de Religiões que influenciam a sociedade atual.
--

2) Como você se sente como professor(a) de Ensino Religioso? Explique:

Satisfeito

3) A partir da sua experiência, qual a importância da inclusão de alunos(as) especiais para a disciplina Ensino Religioso na matriz curricular da escola?

E de um valor importantíssimo, na aplicação de valores, respeito e interação na sala de aula

4) Qual o maior desafio ou dificuldade que você experimenta para promover a inclusão e adotar práticas inclusivas no Ensino Religioso?

Falta de conhecimento para atender esse aluno que se encontra com essas debilidades.

5) Como os cursos de formação inicial e continuada na área de Ensino Religioso tem capacitado os(as) professores(as) para a adoção de práticas inclusivas em suas aulas?

não tem

6) Você acredita no processo de inclusão dos(as) alunos(as) especiais no Ensino Regular, especificamente no Ensino Religioso?

Sim, pois a legislação vigente garante.

Sim, pois não considero problema, trabalhar com alunos que apresentam NEE.

Sim, pois é através do contato e da interação que o sujeito aprende.

Não, pois os professores não têm conhecimento das deficiências.

Não, pois embora a legislação garanta a inclusão do aluno com NEE, a escola e os professores não estão preparados para recebê-los.

Outra opinião: _____

ESCOLA ANTONIO JOÃO

ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES ER

PARTE I - EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR ER NA ESCOLA

- 1) Gênero: Masculino () Feminino () Outro
- 2) Idade: 43
- 3) Confissão religiosa atual: Pentecostal
- 4) Curso de graduação: Teologia, Sociologia, Direito
Ano de conclusão: 2006, 2000, 2017
- 5) Formação específica na área de Ensino Religioso: Sim () Não
- 5.1) Nome do Curso: Especialista em Ensino Religioso.
- 5.2) Ano de conclusão: 2012
- 6) Tempo de magistério: 12 ANOS
- 7) Anos de magistério na área de Ensino Religioso: 12 ANOS

PARTE II: ADOÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NAS AULAS DE ER

- 1) Na sua concepção, o que são práticas inclusivas?

Criar uma relação ensino-aprendizagem que garantam o acesso ao Ensino Religioso plural e diverso, de modo que todos sintam-se pertencentes ao processo

- 2) Com base em sua concepção de práticas inclusivas, você tem conseguido colocá-las em prática no contexto do ER?

Sim () Não

Justifique brevemente sua resposta

A prática que desenvolvo contempla um ambiente de pertencimento, no entanto, sinto grande dificuldade no tocante as condições instrumentais por parte da escola em relação aos alunos especiais

- 3) Há quanto tempo trabalha com alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de ER?

4 anos.

4) Quais foram seus maiores desafios para lidar com os(as) alunos(as) especiais como professor(a) de ER?

- a) Dificuldade de relacionamento
 b) Dificuldade de comunicação
 c) Dificuldade em planejar
 d) Dificuldade em ensinar
 e) Falta de recursos materiais
 f) Dificuldade na utilização de recursos especiais
 g) Outros. Quais? _____

5) Na sua escola há oferta de atendimento educacional especializado? Se sim, de que forma o(a) professor(a) ER participa de suas programações?

Sim, nos de forma presencial.

6) Você tem disponibilidade de recursos e serviços adaptados para serem utilizados com frequência nas aulas de ER? Justifique.

Não.

PARTE III: PROCESSO DE FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DOS SABERES

1) Considera necessária formação específica para a docência na área de Ensino Religioso? Sim Não
 Por quê?

Existe a necessidade daquele que trabalha com o ER, que minimamente, compreenda o fenômeno religioso, e isso só é possível com formação na área.

2) Como você se sente como professor(a) de Ensino Religioso? Explique:

Tenho plena satisfação em trabalhar com o que gosto, mas um tanto frustrado pelos condições estruturais de nossas escolas.

3) A partir da sua experiência, qual a importância da inclusão de alunos(as) especiais para a disciplina Ensino Religioso na matriz curricular da escola?

Por lhe dar com a diversidade, o ER não poderia deixar de se apresentar como mais uma forma de inclusão educacional, haja vista os alunos especiais terem a necessidade de fazerem parte do processo de ensino.

4) Qual o maior desafio ou dificuldade que você experimenta para promover a inclusão e adotar práticas inclusivas no Ensino Religioso?

Falta de material, comunicação, apoio institucional, apoio da gestão, abertura para formação continuada, etc.

5) Como os cursos de formação inicial e continuada na área de Ensino Religioso tem capacitado os(as) professores(as) para a adoção de práticas inclusivas em suas aulas?

Quanto a este item, poucos investimentos.

6) Você acredita no processo de inclusão dos(as) alunos(as) especiais no Ensino Regular, especificamente no Ensino Religioso?

- () Sim, pois a legislação vigente garante.
- () Sim, pois não considero problema, trabalhar com alunos que apresentam NEE.
- () Sim, pois é através do contato e da interação que o sujeito aprende.
- () Não, pois os professores não têm conhecimento das deficiências.
- () Não, pois embora a legislação garanta a inclusão do aluno com NEE, a escola e os professores não estão preparados para recebê-los.

X) Outra opinião: entre o real da lei de inclusão e o real visto em sala de aula existe um grande abismo.

ESCOLA JOSÉ DE ALENCAR
ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES ER

PARTE I - EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR ER NA ESCOLA

- 1) Gênero: Masculino () Feminino () Outro
- 2) Idade: 51
- 3) Confissão religiosa atual: Católica
- 4) Curso de graduação: Pedagogia; História, Direito
Ano de conclusão: 1997; 2001, 2010
- 5) Formação específica na área de Ensino Religioso: () Sim (X) Não
- 5.1) Nome do Curso: 3ª Especialização Ciências da Religião
- 5.2) Ano de conclusão: _____
- 6) Tempo de magistério: 28 anos
- 7) Anos de magistério na área de Ensino Religioso: 05 anos.

PARTE II: ADOÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NAS AULAS DE ER

- 1) Na sua concepção, o que são práticas inclusivas?

São práticas que permitem a diversidade e o multiculturalismo em uma perspectiva de um currículo diverso

- 2) Com base em sua concepção de práticas inclusivas, você tem conseguido colocá-las em prática no contexto do ER?

Sim () Não

Justifique brevemente sua resposta

Procuro sempre, mas existe resistência de alguns alunos, e também da família

- 3) Há quanto tempo trabalha com alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de ER?

03 anos

4) Quais foram seus maiores desafios para lidar com os(as) alunos(as) especiais como professor(a) de ER?

- a) Dificuldade de relacionamento
 b) Dificuldade de comunicação
 c) Dificuldade em planejar
 d) Dificuldade em ensinar
 e) Falta de recursos materiais
 f) Dificuldade na utilização de recursos especiais
 g) Outros. Quais? _____

5) Na sua escola há oferta de atendimento educacional especializado? Se sim, de que forma o(a) professor(a) ER participa de suas programações?

Sim. Só com entrega de material para elaborar avaliações

6) Você tem disponibilidade de recursos e serviços adaptados para serem utilizados com frequência nas aulas de ER? Justifique.

Não!

PARTE III: PROCESSO DE FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DOS SABERES

1) Considera necessária formação específica para a docência na área de Ensino Religioso? Sim Não

Por quê?

Faz parte de um grupo de disciplinas que tem CH, conteúdo, avaliação e necessita de uma sólida formação

2) Como você se sente como professor(a) de Ensino Religioso? Explique:

Muitas vezes desprestigiados e sem valor.

- 4) Quais foram seus maiores desafios para lidar com os(as) alunos(as) especiais como professor(a) de ER?
- a) Dificuldade de relacionamento
 b) Dificuldade de comunicação
 c) Dificuldade em planejar
 d) Dificuldade em ensinar
 e) Falta de recursos materiais
 f) Dificuldade na utilização de recursos especiais
 g) Outros. Quais? _____

- 5) Na sua escola há oferta de atendimento educacional especializado? Se sim, de que forma o(a) professor(a) ER participa de suas programações?

Sim. Só com entrega de material para elaborar avaliações

- 6) Você tem disponibilidade de recursos e serviços adaptados para serem utilizados com frequência nas aulas de ER? Justifique.

Não!

PARTE III: PROCESSO DE FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DOS SABERES

- 1) Considera necessária formação específica para a docência na área de Ensino Religioso? Sim Não

Por quê?

Faz parte de um grupo de disciplinas que tem CH, conteúdo, avaliação e necessita de uma sólida formação

- 2) Como você se sente como professor(a) de Ensino Religioso? Explique:

Muitas vezes desprestigiados e sem valor.

ESCOLA AUGUSTO DOS ANJOS

ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES ER

PARTE I - EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR ER NA ESCOLA

- 1) Gênero: Masculino () Feminino () Outro
- 2) Idade: 46 ANOS
- 3) Confissão religiosa atual: EVANGÉLICO
- 4) Curso de graduação: MATEMÁTICA
Ano de conclusão: 2010
- 5) Formação específica na área de Ensino Religioso: () Sim Não
- 5.1) Nome do Curso: _____
- 5.2) Ano de conclusão: _____
- 6) Tempo de magistério: 23 ANOS
- 7) Anos de magistério na área de Ensino Religioso: 2 ANOS

PARTE II: ADOÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NAS AULAS DE ER

- 1) Na sua concepção, o que são práticas inclusivas?

<u>É INSERIR ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO</u>
<u>PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM.</u>

- 2) Com base em sua concepção de práticas inclusivas, você tem conseguido colocá-las em prática no contexto do ER?

() Sim Não

Justifique brevemente sua resposta

<u>FALTA DE CURSOS AFIM</u>

- 3) Há quanto tempo trabalha com alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de ER?

<u>HOJE NÃO TENHO MAS SE TIVER</u>

4) Quais foram seus maiores desafios para lidar com os(as) alunos(as) especiais como professor(a) de ER?

- a) Dificuldade de relacionamento
 b) Dificuldade de comunicação
 c) Dificuldade em planejar
 d) Dificuldade em ensinar
 e) Falta de recursos materiais
 f) Dificuldade na utilização de recursos especiais
 g) Outros. Quais? _____

5) Na sua escola há oferta de atendimento educacional especializado? Se sim, de que forma o(a) professor(a) ER participa de suas programações?

SIM

6) Você tem disponibilidade de recursos e serviços adaptados para serem utilizados com frequência nas aulas de ER? Justifique.

NÃO

PARTE III: PROCESSO DE FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DOS SABERES

1) Considera necessária formação específica para a docência na área de Ensino Religioso? Sim Não

Por quê?

POR QUÊ COM O PROFISSIONAL HABILITADO A CARGA DE EXPERIÊNCIA É MUITO MAIOR.

2) Como você se sente como professor(a) de Ensino Religioso? Explique:

ME SINTO MUITO BEM PORQUE GOSTO MUITO DA ÁREA

3) A partir da sua experiência, qual a importância da inclusão de alunos(as) especiais para a disciplina Ensino Religioso na matriz curricular da escola?

A IMPORTÂNCIA É MUITO GRANDE POIS QUANTO MAIS DOCUMENTOS TIVERMOS QUE FORTALEÇA ESTE COMPONENTE CURRICULAR MELHOR SERÁ.

4) Qual o maior desafio ou dificuldade que você experimenta para promover a inclusão e adotar práticas inclusivas no Ensino Religioso?

DIFICULDADE DE COMUNICAÇÃO E TAMBÉM DE ENSIANAR

5) Como os cursos de formação inicial e continuada na área de Ensino Religioso tem capacitado os(as) professores(as) para a adoção de práticas inclusivas em suas aulas?

CURSO NA ÁREA JÁ É DIFÍCIL E AINDA MAIS COM INICIATIVA INCLUSIVA.

6) Você acredita no processo de inclusão dos(as) alunos(as) especiais no Ensino Regular, especificamente no Ensino Religioso?

Sim, pois a legislação vigente garante.

Sim, pois não considero problema, trabalhar com alunos que apresentam NEE.

Sim, pois é através do contato e da interação que o sujeito aprende.

Não, pois os professores não têm conhecimento das deficiências.

Não, pois embora a legislação garanta a inclusão do aluno com NEE, a escola e os professores não estão preparados para recebê-los.

Outra opinião: _____

ESCOLA DEUSOLINDA SALES FARIAS

ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES ER

PARTE I - EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR ER NA ESCOLA

- 1) Gênero: () Masculino (X) Feminino () Outro
- 2) Idade: 43
- 3) Confissão religiosa atual: Professora
- 4) Curso de graduação: Pedagogia
Ano de conclusão: 2004
- 5) Formação específica na área de Ensino Religioso: (X) Sim () Não
- 5.1) Nome do Curso: Especialização em Ensino Religioso
- 5.2) Ano de conclusão: 2014
- 6) Tempo de magistério: 23 anos
- 7) Anos de magistério na área de Ensino Religioso: 9 anos

PARTE II: ADOÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NAS AULAS DE ER

- 1) Na sua concepção, o que são práticas inclusivas?

São metodologias que contemplam a diversidade na sala de aula

- 2) Com base em sua concepção de práticas inclusivas, você tem conseguido colocá-las em prática no contexto do ER?

() Sim (X) Não (X) raramente

Justifique brevemente sua resposta carga

Na verdade a ~~o~~ ~~horária~~ é tão baixa e as turmas lotadas, ~~o~~ ~~foi~~ ~~meio~~ perdida, mas através de dinâmicas e atividades ~~matricias~~.

mais

- 3) Há quanto tempo trabalha com alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de ER?

Trabalho com os alunos com ~~o~~ ~~deficit~~ intelectual e baixa visão.

4) Quais foram seus maiores desafios para lidar com os(as) alunos(as) especiais como professor(a) de ER?

- a) () Dificuldade de relacionamento
 b) () Dificuldade de comunicação
 c) () Dificuldade em planejar
 d) Dificuldade em ensinar
 e) () Falta de recursos materiais
 f) () Dificuldade na utilização de recursos especiais
 g) () Outros. Quais? _____

5) Na sua escola há oferta de atendimento educacional especializado? Se sim, de que forma o(a) professor(a) ER participa de suas programações?

Sim, reforça o conteúdo tema trabalhado em sala

6) Você tem disponibilidade de recursos e serviços adaptados para serem utilizados com frequência nas aulas de ER? Justifique.

não, recurso
 recursos tecnológicos sim,
 serviços adaptados não

PARTE III: PROCESSO DE FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DOS SABERES

1) Considera necessária formação específica para a docência na área de Ensino Religioso? Sim Não _____

Por quê?

É preciso dominar o que você trabalha

2) Como você se sente como professor(a) de Ensino Religioso? Explique:

As vezes por desconhecer que a disciplina tem conteúdos, habilidades e competências a serem trabalhadas, e por ser pouco

tive, algumas vezes não valorizam a disciplina. Mas sou muito realizada e feliz por ministrar essa disciplina, me identifico com a mesma. Pois ela de dar

3) A partir da sua experiência, qual a importância da inclusão de alunos(as) especiais para a disciplina Ensino Religioso na matriz curricular da escola?

Dar oportunidade a todos de aprender e trocar experiências

4) Qual o maior desafio ou dificuldade que você experimenta para promover a inclusão e adotar práticas inclusivas no Ensino Religioso?

Falta de preparo/formação específica na área

5) Como os cursos de formação inicial e continuada na área de Ensino Religioso tem capacitado os(as) professores(as) para a adoção de práticas inclusivas em suas aulas?

Poucos cursos se refere a esse área

6) Você acredita no processo de inclusão dos(as) alunos(as) especiais no Ensino Regular, especificamente no Ensino Religioso?

Sim, pois a legislação vigente garante.

Sim, pois não considero problema, trabalhar com alunos que apresentam NEE.

Sim, pois é através do contato e da interação que o sujeito aprende.

Não, pois os professores não têm conhecimento das deficiências.

Não, pois embora a legislação garanta a inclusão do aluno com NEE, a escola e os professores não estão preparados para recebê-los.

Outra opinião: A escola recebe pouquíssimos alunos

muitos professores não trabalham

ESCOLA - PREDICANDA LOPES

ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES ER

PARTE I - EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR ER NA ESCOLA

- 1) Gênero: Masculino () Feminino () Outro
- 2) Idade: 42
- 3) Confissão religiosa atual: CRISTÃ - PROTESTANTE
- 4) Curso de graduação: TEOLOGIA, LICENCIATURA PEDAGOGIA, ESP. ENS. RELIGIOSO
 Ano de conclusão: 2007
- 5) Formação específica na área de Ensino Religioso: Sim () Não
- 5.1) Nome do Curso: PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO RELIGIOSO.
- 5.2) Ano de conclusão: 2007
- 6) Tempo de magistério: 9 anos
- 7) Anos de magistério na área de Ensino Religioso: 4 anos

PARTE II: ADOÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NAS AULAS DE ER

- 1) Na sua concepção, o que são práticas inclusivas?

AValiação nas práticas inclusivas sobre a deficiência e o potencial que aluno possui e até onde ele pode chegar na construção do saber desenvolvido p/ prof.

- 2) Com base em sua concepção de práticas inclusivas, você tem conseguido colocá-las em prática no contexto do ER?

Sim () Não

Justifique brevemente sua resposta

SIM, COMO CONCEPÇÃO INCLUSIVAS; TEMOS ^{QUE} ACEITAR A INCLUSÃO PERMITINDO QUE A ESCOLA É UM ESPAÇO DEMOCRÁTICO; MESMO TENDO NOSSAS DIFERENÇAS.

- 3) Há quanto tempo trabalha com alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de ER?

4 anos.

4) Quais foram seus maiores desafios para lidar com os(as) alunos(as) especiais como professor(a) de ER?

- a) Dificuldade de relacionamento
 b) Dificuldade de comunicação
 c) Dificuldade em planejar
 d) Dificuldade em ensinar
 e) Falta de recursos materiais
 f) Dificuldade na utilização de recursos especiais
 g) Outros. Quais? _____

5) Na sua escola há oferta de atendimento educacional especializado? Se sim, de que forma o(a) professor(a) ER participa de suas programações?

SIM. PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

6) Você tem disponibilidade de recursos e serviços adaptados para serem utilizados com frequência nas aulas de ER? Justifique.

SIM, MAS DE FORMA TÉCNICA PRECÁRIA.

PARTE III: PROCESSO DE FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DOS SABERES

1) Considera necessária formação específica para a docência na área de Ensino Religioso? Sim Não
 Por quê?

CADA DISCIPLINA POSSUI SUA ESPECIFICIDADE. O E.R É UM CONHECIMENTO AMPLO; QUE INSERE A HISTÓRIA, CULTURA, SOCIAL, ECONOMICO E RELIGIOSO. ENTÃO É INATO AO CONHECIMENTO HUMANO. E PRECISA SER EXPLORADO.

2) Como você se sente como professor(a) de Ensino Religioso? Explique:

DOCENTE QUE POSSUI UMA GAMA DE CONHECIMENTO IGUAL AS OUTRAS NA FORMAÇÃO HUMANA - REALIZADO
--

3) A partir da sua experiência, qual a importância da inclusão de alunos(as) especiais para a disciplina Ensino Religioso na matriz curricular da escola?

PORQUE, ASSIM COMO UM ALUNO É TRATADO PELA FAMÍLIA, COMO IRMÃO E FILHO. PORQUE NÃO A ESCOLA DAR AO ALUNO COM DETERMINADA DEFICIÊNCIA AS MESMAS CONDIÇÕES.

4) Qual o maior desafio ou dificuldade que você experimenta para promover a inclusão e adotar práticas inclusivas no Ensino Religioso?

VENCER O TEMPO

5) Como os cursos de formação inicial e continuada na área de Ensino Religioso tem capacitado os(as) professores(as) para a adoção de práticas inclusivas em suas aulas?

NÃO HÁ. APENAS A SEED PROMOVE UMA VEZ POR ANO ENCONTRO COM OS PROFESSORES DO E.R., PARA DISCUTIR A MATRIZ CURRICULAR.

6) Você acredita no processo de inclusão dos(as) alunos(as) especiais no Ensino Regular, especificamente no Ensino Religioso?

- () Sim, pois a legislação vigente garante.
- () Sim, pois não considero problema, trabalhar com alunos que apresentam NEE.
- () Sim, pois é através do contato e da interação que o sujeito aprende.
- () Não, pois os professores não têm conhecimento das deficiências.
- () Não, pois embora a legislação garanta a inclusão do aluno com NEE, a escola e os professores não estão preparados para recebê-los.
- () Outra opinião: SIM, A LEGISLAÇÃO GARANTE MAS ELA NÃO ESPECIFICA COMO DEVE SER PREPARADO. O ESTADO NÃO FAZ SUA PARTE.

EE. JESUS DE NAZARÉ

ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES ER

PARTE I - EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR ER NA ESCOLA

- 1) Gênero: Masculino () Feminino () Outro
- 2) Idade: 42
- 3) Confissão religiosa atual: Evangelico
- 4) Curso de graduação: Pedagogia
Ano de conclusão: 2006
- 5) Formação específica na área de Ensino Religioso: () Sim (x) Não
- 5.1) Nome do Curso: _____
- 5.2) Ano de conclusão: _____
- 6) Tempo de magistério: _____
- 7) Anos de magistério na área de Ensino Religioso: _____

PARTE II: ADOÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NAS AULAS DE ER

- 1) Na sua concepção, o que são práticas inclusivas?

São práticas que busquem valorizar o aluno quaisquer que sejam suas dificuldades ou conhecimentos prévios, atendendo às necessidades educacionais da maior número de alunos possível

- 2) Com base em sua concepção de práticas inclusivas, você tem conseguido colocá-las em prática no contexto do ER?

Sim () Não

Justifique brevemente sua resposta

Sempre é possível ir além da "limitação" do aluno incluído no processo sem reservas ou angústias; ele é "parte de tudo" e não mais um aluno.

- 3) Há quanto tempo trabalha com alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de ER?

10 anos

4) Quais foram seus maiores desafios para lidar com os(as) alunos(as) especiais como professor(a) de ER?

a) () Dificuldade de relacionamento

b) () Dificuldade de comunicação

c) (X) Dificuldade em planejar

d) () Dificuldade em ensinar

e) (X) Falta de recursos materiais

f) () Dificuldade na utilização de recursos especiais

g) () Outros. Quais? _____

5) Na sua escola há oferta de atendimento educacional especializado? Se sim, de que forma o(a) professor(a) ER participa de suas programações?

Os professores de AEE comunicam os alunos, suas necessidades e pedem apoio nos projetos que desenvolvem na escola.

6) Você tem disponibilidade de recursos e serviços adaptados para serem utilizados com frequência nas aulas de ER? Justifique.

sim

PARTE III: PROCESSO DE FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DOS SABERES

1) Considera necessária formação específica para a docência na área de Ensino Religioso? Sim X Não _____

Por quê?

Para atuação em qualquer área é preciso conhecimento da área específica por isso considero importante a formação específica

2) Como você se sente como professor(a) de Ensino Religioso? Explique:

Sinto que faço a diferença pois a disciplina trabalha muito o lado Humano

3) A partir da sua experiência, qual a importância da inclusão de alunos(as) especiais para a disciplina Ensino Religioso na matriz curricular da escola?

São alunos que constantemente gostam de participar das atividades, dão oportunidade prática ao convívio com a diferença

4) Qual o maior desafio ou dificuldade que você experimenta para promover a inclusão e adotar práticas inclusivas no Ensino Religioso?

Atualmente não encontro dificuldades

5) Como os cursos de formação inicial e continuada na área de Ensino Religioso tem capacitado os(as) professores(as) para a adoção de práticas inclusivas em suas aulas?

não

6) Você acredita no processo de inclusão dos(as) alunos(as) especiais no Ensino Regular, especificamente no Ensino Religioso?

- () Sim, pois a legislação vigente garante.
- Sim, pois não considero problema, trabalhar com alunos que apresentam NEE.
- () Sim, pois é através do contato e da interação que o sujeito aprende.
- () Não, pois os professores não têm conhecimento das deficiências.
- () Não, pois embora a legislação garanta a inclusão do aluno com NEE, a escola e os professores não estão preparados para recebê-los.
- () Outra opinião: _____

ESCOLA GONÇALVES DIAS

ANEXO A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES ER

PARTE I - EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR ER NA ESCOLA

1) Gênero: Masculino () Feminino () Outro

2) Idade: 43

3) Confissão religiosa atual: CRISTÃ

4) Curso de graduação: PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO RELIGIOSO (Pedagogia)
Ano de conclusão: 2010

5) Formação específica na área de Ensino Religioso: Sim () Não

5.1) Nome do Curso: PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO RELIGIOSO

5.2) Ano de conclusão: 2016

6) Tempo de magistério: 23 ANOS

7) Anos de magistério na área de Ensino Religioso: 23 ANOS

PARTE II: ADOÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NAS AULAS DE ER

1) Na sua concepção, o que são práticas inclusivas?

São ações e práticas pedagógicas onde os alunos que possuem alguma deficiência, possam sentir-se incluídos dentro da sala de aula normal.

2) Com base em sua concepção de práticas inclusivas, você tem conseguido colocá-las em prática no contexto do ER?

Sim () Não

Justifique brevemente sua resposta

Ajustando os conteúdos as necessidades individuais de cada aluno e preparando material concreto para trabalhar com os mesmos.

3) Há quanto tempo trabalha com alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de ER?

Uns 10 anos.

4) Quais foram seus maiores desafios para lidar com os(as) alunos(as) especiais como professor(a) de ER?

- a) Dificuldade de relacionamento
 b) Dificuldade de comunicação
 c) Dificuldade em planejar
 d) Dificuldade em ensinar
 e) Falta de recursos materiais
 f) Dificuldade na utilização de recursos especiais
 g) Outros. Quais? Falta de apoio dos familiares.

5) Na sua escola há oferta de atendimento educacional especializado? Se sim, de que forma o(a) professor(a) ER participa de suas programações?

Sim, através dos planejamentos: anual e bimestral e auxiliando nas atividades diárias.

6) Você tem disponibilidade de recursos e serviços adaptados para serem utilizados com frequência nas aulas de ER? Justifique.

Não. A maioria das vezes temos que buscar meios através de pesquisas individuais.

PARTE III: PROCESSO DE FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DOS SABERES

1) Considera necessária formação específica para a docência na área de Ensino Religioso? Sim Não

Por quê?

Para que o professor possa se aprimorar cientificamente de novas técnicas, métodos e teorias melhorando a educação

2) Como você se sente como professor(a) de Ensino Religioso? Explique:

Como um elo de construção do saber e da formação humana.

3) A partir da sua experiência, qual a importância da inclusão de alunos(as) especiais para a disciplina Ensino Religioso na matriz curricular da escola?

Fundamental. Pois sem o processo de inclusão o aluno quase sempre se isola e perde o interesse pela história religiosa da humanidade.

4) Qual o maior desafio ou dificuldade que você experimenta para promover a inclusão e adotar práticas inclusivas no Ensino Religioso?

A falta de apoio da Gestão escolar fornecendo materiais didáticos e cursos específicos de formação de Ens Religioso

5) Como os cursos de formação inicial e continuada na área de Ensino Religioso tem capacitado os(as) professores(as) para a adoção de práticas inclusivas em suas aulas?

A dar uma amplitude na visão que se deve ter, esquecendo-se do proselitismo e virando numa força crítica e libertadora.

6) Você acredita no processo de inclusão dos(as) alunos(as) especiais no Ensino Regular, especificamente no Ensino Religioso?

Sim, pois a legislação vigente garante.

Sim, pois não considero problema, trabalhar com alunos que apresentam NEE.

Sim, pois é através do contato e da interação que o sujeito aprende.

Não, pois os professores não têm conhecimento das deficiências.

Não, pois embora a legislação garanta a inclusão do aluno com NEE, a escola e os professores não estão preparados para recebê-los.

Outra opinião: _____