FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

FABRIANA BARBOSA VIANNA

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

O COMPONENTE CURRICULAR DE ENSINO RELIGIOSO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EEEFM PADRE HUMBERTO PIACENTE EM ALECRIM – VILA VELHA-ES

VITÓRIA-ES

2023

FABRIANA BARBOSA VIANNA

O COMPONENTE CURRICULAR DE ENSINO RELIGIOSO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EEEFM PADRE HUMBERTO PIACENTE EM ALECRIM – VILA VELHA-ES

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

Trabalho de Conclusão de Curso na forma de Dissertação de Mestrado Profissional como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Ciências das Religiões. Faculdade Unida de Vitória. Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões. Área de Concentração: Religião e Sociedade. Linha de Atuação: Ensino Religioso Escolar.

Orientador: Graham Gerald McGeoch

VITÓRIA-ES

2023

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

Vianna, Fabriana Barbosa
O componente curricular de Ensino Religioso e educação inclusiva na EEEFM Padre Humberto Piacente Em Alecrim - Vila Velha-ES / Fabriana Barbosa Vianna. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2023.
vii, 88 f. ; 31 cm.
Orientador: Claudete Beise Ulrich
Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2023.
Referências bibliográficas: f. 83-88
1. Ciência da religião. 2. Ensino religioso escolar. 3. Ensino religioso. 4. Educação especial. 5. Educação inclusiva. 6. Ensino religioso e inclusividade. - Tese. I. Fabriana Barbosa Vianna. II. Faculdade Unida de Vitória, 2023. III. Título.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

FABRIANA BARBOSA VIANNA

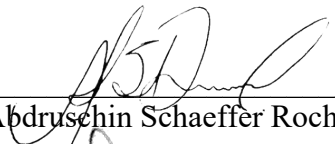
O COMPONENTE CURRICULAR DE ENSINO RELIGIOSO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EEEFM PADRE HUMBERTO PIACENTE EM SANTA RITA - VILA VELHA - ES

Trabalho de Conclusão de Curso na forma de Dissertação de Mestrado Profissional como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências das Religiões. Faculdade Unida de Vitória. Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões. Área de Concentração: Religião e Sociedade. Linha de Atuação: Ensino Religioso Escolar.

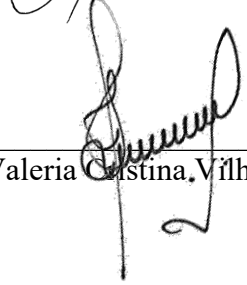
Data: 01 mar. 2024.



Graham Gerald McGeoch, Doutor em Teologia, UNIDA (presidente).



Abdruschin Schaeffer Rocha, Doutor em Teologia, UNIDA.



Valeria Cristina Vilhena, Doutora em Educação, Arte e História da Cultura.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

AGRADECIMENTO

Em primeiro lugar, a Deus, que me concedeu saúde e disposição para seguir firme em meus objetivos, mesmo perante diversos obstáculos.

Aos meus pais, meus alicerces, que me incentivaram e deram apoio em todos os momentos, não permitindo que eu desistisse.

Ao meu esposo, pela cumplicidade enquanto eu me dedicava a este estudo, suprindo a minha ausência em muitos momentos na educação de nossos filhos, com um carinho imensurável.

Aos meus filhos, que compreenderam e valorizaram sua mãe pelo esforço e pela dedicação.

Aos meus amigos, que compreenderam minha ausência em momentos importantes.

Aos colegas professores e professoras, que, de alguma maneira, colaboraram indiretamente através de vários diálogos.

Aos professores e alunos do curso, em especial ao meu orientador, professor Dr. Graham Gerald McGeoch, por sua competência e contribuição que me auxiliou em todos os momentos nesse processo de descoberta acadêmica, através de suas orientações e grande experiência.

PPGPCR
Faculdade Unida de Vitória

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

Dedico esta dissertação a todos os estudantes com deficiências que anseiam pelo aprendizado. Dedico também aos meus alunos que foram a fonte de inspiração desta pesquisa e pela superação a cada dia.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

RESUMO

A finalidade desta pesquisa consiste em apresentar como o Componente Curricular de Ensino Religioso, ao ser compreendido através da concepção das Ciências das Religiões, pode contribuir para a aprendizagem dos/as estudantes da Educação Inclusiva, no momento das aulas, na Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) "Padre Humberto Piacente", localizada no Município de Vila Velha-ES. À luz dos pressupostos da pesquisa-ação, baseada na pesquisa do tipo etnográfica, busca-se identificar como as práticas metodológicas aplicadas durante o ano de 2021 resultaram em possíveis comportamentos dos/as estudantes público-alvo da Educação Especial, em relação às aulas de Ensino Religioso, como a falta de interesse e a resistência em participar dessas aulas. Ou seja, como esses estudantes tiveram mudanças positivas em relação à aprendizagem após a troca de professores/as no ano de 2022. Desse modo, a pesquisa teve como objetivo geral: identificar as contribuições das Ciências das Religiões na formação dos/as professores/as que lecionam o Componente Curricular de Ensino Religioso, possibilitando novas práticas metodológicas durante as aulas. Os objetivos específicos que perpassam o corpo deste estudo são os seguintes: apresentar a perspectiva das Ciências das Religiões como uma proposta metodológica reflexiva e interdisciplinar para o Componente Curricular de Ensino Religioso; identificar e analisar os fenômenos religiosos implicados no currículo do Ensino Fundamental, Séries Finais, a partir das experiências dos/as estudantes da Educação Inclusiva da EEEFM "Padre Humberto Piacente", em sala de aula; apresentar a trajetória da Educação Inclusiva no Brasil, identificando como esta modalidade de ensino vem convergindo com o Componente Curricular de Ensino Religioso em seus processos de conquistas e aquisição do conhecimento; sugerir como as contribuições das Ciências das Religiões podem ser relevantes na formação do/a professor/a regente que atua com os/as estudantes da Educação Inclusiva, promovendo aulas criativas e críticas e respeitando cada estudante em sua cultura e identidade religiosa. A título de conclusão, compreende-se que as práticas metodológicas podem influenciar sobremaneira a aprendizagem dos/as estudantes e, sendo assim, sugere-se um projeto com indicações metodológicas.

Palavras-chave: Educação Especial. Ciências das Religiões. Metodologia. Ensino Religioso.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

ABSTRACT

The purpose of this research is to present how the Curricular Component of Religious Education, when understood through the conception of the Sciences of Religions, can contribute to the learning of students of Inclusive Education, at the time of classes, at the Elementary and High School EEEFM "Padre Humberto Piacente", located in the Municipality of Vila Velha-ES. In light of the assumptions of action research, based on ethnographic research, we seek to identify how the methodological practices applied during the year 2021 resulted in possible behaviors of students who are the target audience of Special Education, in relation to Religious Education classes, such as lack of interest and resistance to participate in these classes. That is, how these students have positive changes in relation to learning after the change of teachers in the year 2022. Thus, the research had as its general objective: to identify the contributions of Religious Sciences in the training of teachers who teach the Curricular Component of Religious Education, enabling new methodological practices during classes. The specific objectives that permeate the body of this study are the following: to present the perspective of Religious Sciences as a reflexive and interdisciplinary methodological proposal for the Curricular Component of Religious Education; identify and analyze the religious phenomena implied in the curriculum of Elementary School, Final Grades, based on the experiences of the students of the Inclusive Education of the EEEFM "Padre Humberto Piacente", in the classroom; to present the trajectory of Inclusive Education in Brazil, identifying how this teaching modality has been converging with the Curricular Component of Religious Education in its processes of conquests and acquisition of knowledge; suggest how the contributions of the Sciences of Religions can be relevant in the training of the regent teacher who works with the students of Inclusive Education, promoting creative and critical classes and respecting each student in his/her culture and religious identity. By way of conclusion, it is understood that methodological practices can greatly influence students' learning and, therefore, a project with methodological indications is suggested.

Keywords: Special Education. Study of Religious. Methodology. Religious Education.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS 07
INTRODUÇÃO 08
1 AS CONTRIBUIÇÕES CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES NA PERSPECTIVA DA INTERDISCIPLINARIDADE NA SALA DE AULA 14
1.1 A origem das Ciências das Religiões 14
1.2 O panorama do currículo do Componente Curricular de Ensino Religiosos na BNCC .. 20
1.3 O currículo e o fenômeno religioso do Componente Curricular de Ensino Religioso na BNCC 27
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO RELIGIOSO: CONQUISTAS E CONTROVERSIAS EM COMUM 33
2.1 Breve histórico da Educação Inclusiva e do Ensino Religioso no Brasil 34
2.2 A Educação Inclusiva e o Ensino Religioso no Estado do Espírito Santo 42
2.3 A importância da formação de professores/as na construção de recursos adaptados nas aulas de Ensino Religioso 51
3 METODOLOGIAS REFLEXIVAS NAS AULAS DO COMPONENTE CURRICULAR DE ENSINO RELIGIOSO 57
3.1 Analise da sistematização das Aprendizagens do Componente Curricular de Ensino religioso do Ensino Fundamental e os caminhos percorridos pelo pesquisador 59
3.2 A visão dos estudantes da Educação Inclusiva sobre as aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso a partir da percepção do pesquisador 65
3.3 Projeto como produto: planejamento com sugestões de metodologias 74
CONCLUSÃO 78
REFERÊNCIAS 82

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

PPGPCR
Faculdade Unida de Vitória

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

LISTA DE SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
APAE	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP Visual	Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS com Surdez	Centro de Formação de Profissionais de Educação e Atendimento às Pessoas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONERES	Conselho de Ensino Religioso do Espírito Santo
DAT	Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FONAPER	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAAH/S	Núcleo de Atividades Para Altas Habilidades/Superdotados
PAAT	Projeto de Atendimento ao Aluno Talentoso
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PGR	Procuradoria-Geral da República
PNE	Plano Nacional de Educação
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDU	Secretaria Estadual de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SER	Superintendências Regionais de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
SUEE	Subgerência de Educação Especial
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNESCO	*United Nations Educational Scientific and Cultural Organization*

INTRODUÇÃO

A finalidade desta pesquisa é apresentar como o Componente Curricular de Ensino Religioso, ao ser compreendido através da concepção das Ciências das Religiões, pode contribuir para a aprendizagem dos/as estudantes da Educação Inclusiva, no momento das aulas, na Escola de Ensino Fundamental e Médio EEEFM "Padre Humberto Piacente", localizada no Município de Vila Velha-ES. Estes estudantes foram observados por dois períodos letivos e seus nomes foram mencionados na pesquisa com letras maiúsculas entre parênteses para manter a ética da pesquisa, uma vez que estamos tratando com estudantes público alvo da educação especial.

Localiza no bairro Alecrim, em Vila Velha-ES, a EEEFM "Padre Humberto Piacente" surgiu na década de 1970, mediante o esforço do padre passionista Humberto Piacente, que, ao envolver a comunidade local com seus trabalhos humanitários e espirituais, sensibilizou as autoridades públicas para a construção dessa escola e suas transformações, ao longo dos anos, para atender às demandas da comunidade escolar.

Justifica-se a escolha da EEEFM "Padre Humberto Piacente", por tratar-se do local em que a autora da pesquisa atua profissionalmente, exercendo a função de professora colaboradora das ações inclusivas com os/as estudantes da Educação Inclusiva, no Ensino Fundamental – Séries Finais. No decorrer dos anos de atuação com os/as estudantes do ensino regular, foi possível notar que as crianças com deficiências intelectuais e portadoras de necessidades especiais estavam ganhando espaço e visibilidade nas escolas, principalmente nas salas de aulas.

Essa percepção impulsionou a participação da autora da pesquisa nos processos de formação sobre Educação Inclusiva, o que culminou na realização de uma pós-graduação em Educação Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. Esta formação foi fundamental para forjar a prática reflexiva e criativa no ambiente escolar com o uso de novas metodologias de aprendizagens para atuar com a Educação Inclusiva. Os conhecimentos adquiridos com a formação em Educação Inclusiva possibilitaram a percepção que os/as estudantes tipificados como público-alvo da Educação Inclusiva, mesmo com o direito de ter um/a professor/a colaborador/a para atendê-los, muitas vezes, não eram contemplados, porque os/as professores/as, na maioria dos casos, não estavam capacitados/as para atuar nessa área, demonstrando ser este fator, um dos principais desafios que a Educação Inclusiva enfrenta para garantir a inclusão desses/as estudantes na sala de aula com equidade.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

Por esse motivo, optou-se por deixar a sala de aula regular e assumir a função de professora colaboradora para lecionar para as crianças público-alvo da Educação Inclusiva no Ensino Fundamental, considerando que, ao atuar nessa função, seria possível atender todos/as os/as estudantes da Educação Inclusiva matriculados na escola de forma satisfatória para o/a estudantes.

Nesse percurso, iniciou-se a atuação da autora da pesquisa como professora colaboradora da Educação Inclusiva, ao ser contratada pela rede municipal de Vila Velha-ES, bem como nas escolas estaduais localizadas neste Município, desde 2010 até o presente momento, auxiliando na adaptação de conteúdos de todos os componentes curriculares, como também atendendo os/as estudantes, de maneira individual e/ou coletiva, de acordo com a necessidade deles/as, acompanhando-os/as especialmente nas atividades e nas avaliações escolares durante os períodos letivos de aula.

As experiências vivenciadas com os/as estudantes da Educação Inclusiva foram importantes para desenvolver a temática proposta nesta pesquisa e para buscar novas possibilidades e/ou metodologias direcionadas ao desenvolvimento das habilidades necessárias. Objetivou-se dar continuidade à aprendizagem dos conteúdos escolares, em especial aos do currículo do Ensino Religioso, de forma diversificada e criativa, bem como compreender os/as estudantes da Educação Inclusiva em relação a esses conteúdos, motivando-os a participarem das aulas de Ensino Religioso.

O trabalho pedagógico do/a professor/a colaborador/a das ações inclusivas está centrado no atendimento na sala de recursos. No contra turno, esse profissional recebe os/as estudantes que estudam no período contrário para realizar atividades referentes aos componentes curriculares, tais como: trabalhos e provas. Sua atuação se dá junto ao regente na sala regular, participando dos planejamentos com os/as professores/as regulares para auxiliá-los/as e adaptando as atividades e os conteúdos para que os/as estudantes tenham acesso, de forma compreensível, aos conteúdos que os/as professores/as regentes apresentam ou mediam em sala de aula para os /as estudantes da Educação Inclusiva. Para o desempenho dessas atividades, é necessário perceber e conhecer a metodologia, a práxis [1]do/a professor/a regente em sala de aula, o currículo escolar além de conhecer as necessidades dos /as estudantes. Esse conhecimento é construindo através de procedimentos como o estudo de caso individual

[1] A práxis pedagógica, entendida aqui como um processo de transformação do profissional através do complexo e interdependente diálogo entre teoria, prática e reflexão, torna-se base para o entendimento da construção do professor reflexivo, aquele que integra a teoria e a prática em um processo permanente de aperfeiçoamento e construção de identidade profissional, capacitando-o para melhor atuação em sala de aula através da própria experiência. FREIRE, 1968, p. 70.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

trimestral e o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) além da observação cotidiana do / a estudante em sala de aula.

O interesse pelo tema *O componente curricular de Ensino Religioso e Educação Inclusiva na (EEEFM) Padre Humberto Piacente em Alecrim, Vila Velha-ES* surgiu a partir da compreensão do/a professor/a colaborador de Educação Inclusiva, quando, em diálogo com os/as estudantes e refletindo sobre o comportamento apresentado por eles/as, durante o ano letivo de 2021, em relação à baixa frequência nas aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso, ouviram-se deles/as relatos como: "professora, eu não gosto de vir aprender sobre macumbeiros e pais de santo na escola"; "eu tenho minha religião já"; "sou católico. Eu não quero perder meu tempo ouvindo a professora falar de diabos e outras religiões, e a professora de Ensino Religioso fala as respostas das atividades, além dessa matéria nem valer nota pra mim".[2]

Essas falas levaram a observar melhor as propostas das atividades referentes às aulas de Ensino Religioso na EEEFM "Padre Humberto Piacente", durante as aulas colaborativas e na construção do PDI do/a estudante. Então, entendeu-se como a metodologia de trabalho em sala de aula estava sendo aplicada durante o ano de 2021 e o quanto as metodologias aplicadas por professores/as que atuavam na época, lecionando para esses/as estudantes, possivelmente, afetou o interesse dos/as estudantes público-alvo da Educação Inclusiva nas aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso.

Desta forma, levantou-se como questão investigativa para o estudo no Mestrado Profissional em Ciências das Religiões a seguinte questão: Qual o impacto da práxis docente em Ensino Religioso sobre a aprendizagem de estudantes da Educação Inclusiva?

A hipótese inicial da pesquisa se baseia nas concepções metodológicas que o/a professor/a vem adquirindo, ao longo dos anos, nos processos de formação inicial e que possivelmente não atingem os estudantes dentro da perspectiva das Ciências das Religiões. Por isso, deseja-se verificar se, de fato, as formações de graduação e pós graduação, assim como as formações continuadas estão colaborando para que os/as professores/as consigam ressignificar suas práticas metodológicas em relação ao currículo do Componente Curricular de Ensino Religioso. Ou seja, perceber se as estratégias metodológicas pautadas pelo/a professor/a com formação nas Ciências das Religiões podem promover o acolhimento desses estudantes em sala de aula e mediar o conhecimento científico do Componente Curricular de Ensino Religioso com

[2] Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

PPCFCR Faculdade Unida de Vitória

suas experiências de vida social, respeitando os fenômenos culturais e religiosos que fazem parte da história de vida desses/as estudantes.

Nesse sentido, apresenta-se como objetivo geral: identificar as contribuições das Ciências das Religiões na formação dos/as professores/as que lecionam o Componente Curricular de Ensino Religioso, possibilitando novas práticas metodológicas durante as aulas. Ao pensarmos na execução do objetivo geral, alinha-se os principais objetivos – específicos – que perpassam o corpo deste estudo:

a) apresentar a perspectiva das Ciências das Religiões como uma proposta metodológica reflexiva e interdisciplinar para o Componente Curricular de Ensino Religioso;

b) identificar e analisar os fenômenos religiosos implicados no currículo do Ensino Fundamental, Séries Finais, a partir das experiências dos/as estudantes da Educação Inclusiva da EEEFM "Padre Humberto Piacente", em sala de aula;

c) apresentar a trajetória da Educação Inclusiva no Brasil, identificando como esta modalidade de ensino vem convergindo com o Componente Curricular de Ensino Religioso em seus processos de conquistas e aquisição do conhecimento;

d) sugerir como as contribuições das Ciências das Religiões podem ser relevantes na formação do/a professor/a regente que atua com os/as estudantes da Educação Inclusiva, promovendo aulas criativas e críticas e respeitando cada estudante em sua cultura e identidade religiosa.

Para alinhar os procedimentos metodológicos necessários para a execução da pesquisa, consultou-se o banco de dados da Faculdade Unida de Vitória (FUV), onde percebeu-se a recorrência de temas relacionados ao Ensino Religioso e a escola. Dessa forma, foram selecionadas três dissertações de mestrado que versam sobre a temática em tela como forma de contribuição teórica para os objetos desta pesquisa: Componente Curricular de Ensino Religioso e Educação Inclusiva, visto que existem trabalhos importantes na plataforma mencionada sobre a temática que indicam autores e textos relevantes para auxiliar na demonstração e na importância desta pesquisa.[3]

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

PPGPCR Faculdade Unida de Vitória

[3] BERNARDES, Andréa M. C. *Contribuições da aprendizagem significativa de David Paul Ausubel para o Ensino Religioso no Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio em Tempo Integral (CEEFMTI) "Antônio Acha" em Mimoso do Sul/ES*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2022. p. 18-19. Saiba mais em: MAZUCO, Maria C. A. *Ensino Religioso e democracia:* expressões religiosas das festas juninas na Educação Infantil pública de Vila Velha (ES). Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2021. p. 12-13. Confira ainda: NASCIMENTO, Valdete R. *Ensino Religioso e laicidade*: o que pensam sobre o assunto os/as estudantes da Escola UMEF Antônia Malbar em Vila Velha-ES. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2022. p. 54-58.

A abordagem sobre a práxis dos/as professores/as do Componente Curricular de Ensino Religioso em relação à aprendizagem e ao interesse dos/as estudantes da Educação Inclusiva é um assunto inédito, pelo fato de ser analisado a partir do olhar do /a professor/a colaborador /a de Educação Inclusiva, bem como por ser escasso no rol acadêmico de pesquisas que abordam as convergências entre o Componente Curricular de Ensino Religioso e a Educação Inclusiva. Esses são dois temas relativamente novos e que vivem dilemas semelhantes na educação brasileira. Logo, defende-se a necessidade para a sociedade contemporânea dos debates e das discussões propostas nesta pesquisa.

A partir dessa compreensão, foram realizadas pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),[4] para verificar quais pesquisadores/as estão investindo em pesquisas sobre a temática mencionada, periódicos e artigos acadêmicos publicados cientificamente, documentos normativos relacionados ao currículo, tais como, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).[5] Dessa forma, autores como João Déssio Passos,[6] que, entre outros, configura o conjunto do refencial teórico que sustenta o arcabouço teórico da presente pesquisa.

Acerca da definição do referencial teórico, ressalta-se que a opção pelos/as autores/as elencados não destitui a inserção de outros/as autores/as e/ou obras que versam e colaboram para a construção desta pesquisa, que está organizada em três sucintos capítulos, finalizando com um convite de adesão à proposta de um produto pedagógico profissional, cuja finalidade é contribuir com formação dos/as professores/as para potencializar as metodologias de aprendizagens nas aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso, com o tema: *Ciências das Religiões e práticas metodológicas dos/as professores/as de Ensino Religioso na Educação Inclusiva*. As características metodológicas da pesquisa se amparam na pesquisa qualitativa bibliográfica com pressupostos da pesquisa –ação embasada no estudo etnográfico , conforme , os apontamnetos teóricos de Maria Cecília Minayo, Norman Denzin, Yonna Lincoln e Antônio Gil.[7]

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

PPGPCR Faculdade Unida de Vitória

[4] CAPES. *Catálogo de Teses e Dissertações*. [s.d.]. [*online*]. [n.p.].
[5] PASSOS, João D. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. *In*: SENA, Luzia (org.). *Ensino religioso e formação docente*: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2006. p. 27-48.
[6] RODRIGUES, Elisa. Ensino Religioso: um campo de aplicação da Ciência da Religião. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 18, n. 55, 2020a. p. 81.
[7] DEZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DEZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. (orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa:* teorias e abordagens. Porto Alegre: ArtMed, 2006.Saiba mais em: MINAYO, Maria C. S. *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-30.

De acordo com Antônio Carlos Gil, a pesquisa-ação envolve a observação e a participação direta entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa , possibilitando uma interação entre o pesquisado e o pesquisador , esse tipo de pesquisa demarcado pela etnografia demanda um tempo maior de observação, registros e análises dos dados.[8] Por esse motivo, tem sido desafiadora a realização da presente pesquisa.

Dessa maneira, em termos metodológicos, o primeiro capítulo aborda a compreensão da perspectiva do modelo das Ciências das Religiões para o Componente Currricular de Ensino Religioso, através da interdisciplinaridade associada aos conceitos de complexidades que incidem nos conteúdos curriculares do Ensino fundamental -sériesfFinais. A importância deste primeiro capítulo reflete a inquietude investigativa da autora da pesquisa em trazer para o leitor/a as contribuições que as Ciências das Religiões indicam no campo da interdisciplinaridade com o Componente Curricular de Ensino Religioso, sobretudo, no que diz respeito à metodologia e à práxis dos/as professores/as que atuam com o Ensino Religioso escolar.

Semelhantemente, o segundo capítulo aborda os desafios do Componente Curricular de Ensino Religioso e as convergências com os desafios que a modalidade da Educação Inclusiva enfrenta ao longo da história da educação brasileira. Nesta etapa da pesquisa, houve a preocupação em trazer discussões sobre a evolução histórica curricular, tanto do Componente Curricular de Ensino Religioso quanto da modalidade da Educação Inclusiva, em nível federal e local, para entender o quanto se faz neecessário ampliar e potencializar as práticas medotológicas através das formações, garantindo aos/às estudantes aulas criativas e reflexivas, independente de sua condição física ou intelectual.

No terceiro capítulo, são propostos os caminhos metodológicos, as coletas e as análises de dados que respondem à questão levantada na pesquisa. Apresenta-se a aplicação prática contextualizada no produto de formação para os/as professores/as com o ideal de fomentar a partipação dos/as estudantes nas aulas de Ensino Religioso numa perspectiva de integralidade e da cidadania.[9] Segue-se com a conclusão e com as referências bibliográficas.

Ao se debruçar sobre essas discussões acerca das Ciências das Religiões e da Educação Inclusiva, o terceiro capítulo procura defender que a formação dos/as professores/as em nível acadêmico científico, ou seja, de graduação, mestrado e doutorado em Ciências das Religiões,

[8] GIL, Antonio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009. p. 27-31.
[9] SOARES, Afonso M. L. *Religião e Educação*: da Ciência da Religião ao Ensino Religioso. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 57-59. Confira também: USARSKI, Frank. Ciência da Religião: uma disciplina referencial. *In*: SENA, Luzia (org.). *Ensino Religioso e formação docente*: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2006. p. 47-62.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

possibilitará o acesso à concepção de um novo paradigma para o Componente Curricular de Ensino Religioso, em que esse/as profissional terá embasamento necessário para agregar as experiências dos/as estudantes no que tange às aulas de Ensino Religioso de maneira adequada e relevante. Frente a esta breve explanação inicial, prossegue-se para o primeiro capítulo com o desejo de apresentar e discutir os conceitos de Ciências das Religiões, Componente Curricular de Ensino Religioso e interdsiciplinaridade.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

PPGPCR
Faculdade Unida de Vitória

1 AS CONTRIBUIÇÕES CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES NA PERSPECTIVA DA INTERDISCIPLINARIDADE NA SALA DE AULA

A proposta deste capítulo está pautada nas contribuições que as Ciências das Religiões possibilitam ao Componente Curricular de Ensino Religioso, ao ser compreendida como um modelo reflexivo, flexível e crítico, que auxilia o diálogo metodológico e curricular desse Componente Curricular na interface com a modalidade da Educação Inclusiva. Compreende-se que, através da interdisciplinaridade, o/a professor/a de Ensino Religioso consegue transitar entre os demais componentes do currículo do Ensino Fundamental e possibilitar o processo de aprendizagem significativa para o/a estudante.

O Componente Curricular de Ensino Religioso percorreu uma trajetória de divergências legais, devido às contradições existentes nas leis, principalmente quanto à referência ao modelo adequado de currículo a ser desenvolvido na sala de aula, e pelo fato de a expressão "facultativo" provocar fragilidades na frequência e na permanência dos/as estudantes nas aulas de Ensino Religioso. Ao mesmo tempo que a lei normatiza o Componente Curricular de Ensino Religioso como parte integrante da formação básica do/a cidadão/ã, também o menciona como facultativo seu acesso, deixando para o/a estudante e seus familiares a responsabilidade de decidir sobre a frequência nas aulas de Ensino Religioso. Entre as discussões propostas nesta pesquisa, aborda-se como ocorreu a trajetória do Componente Curricular de Ensino Religioso, desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) até a aprovação da BNCC, finalizando com uma análise dos objetivos presentes no currículo deste Componente Curricular na BNCC.

1.1 A origem das Ciências das Religiões

O desenvolvimento tecnológico universal e os progressos que ocorrem atualmente na sociedade, especialmente na esfera das políticas públicas, que garantem o direito de todos os indivíduos, propõem a ampliação dos debates e das discussões sobre as complexidades ao abordarem as Ciências das Religiões nas diferentes áreas que envolvem a formação integral do cidadão/ã, possibilitando uma melhor compreensão da constituição das Ciências das Religiões como uma das propostas deste primeiro capítulo. A origem das Ciências das Religiões remonta ao final século XVIII, entretanto, sua institucionalização se dá somente no século XIX, quando é institucionalizada a primeira cátedra da área, na Suíça, em 1873. Posteriormente, a área firmou-se em países como a Holanda, a França, a Bélgica e a Alemanha, chegando ao Brasil apenas na década de 1970.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

O foco das Ciências das Religiões é a religião enquanto fenômeno presente na história de todos os povos e em todas as culturas. No entanto, por ser uma área recente nas universidades, seu estatuto ainda está em processo de consolidação, com discussões sobre os conceitos de pluralidade ou singularidade da religião, visto que não existe um consenso entre o seu objeto e o seu método.[10]

No Brasil, as universidades elaboraram cursos de pós-graduações em Ciências das Religiões somente entre as décadas de 1960 e 1970 e, atualmente, ocupam o *ranking* de 30% a 35% dos cursos de pós-graduação e graduação em Ciências das Religiões, nas universidades públicas, estaduais ou federais. Destaca-se que os cursos nesta área ainda estão ligados às Instituições de Ensino Superior, privadas ou comunitárias religiosas. Esse fator contribui para o dilema que se estabelece sobre a compreensão dos conceitos dos fenômenos religiosos, no sentido de pensar a religião como uma estrutura ou como essência permanente na formação integral do indivíduo.

Nessa direção, Faustino Teixeira confirma que o processo de definição de método e de objeto está em aberto, porque transita pelas diferentes áreas de conhecimentos, analisando a religião através de diferentes lentes. O autor explica o seguinte:

> As Ciências da Religião vêm se firmando cada vez mais nos panoramas acadêmicos internacional e nacional. Trata-se de um campo disciplinar marcado por uma estrutura dinâmica e aberta, cujo estatuto epistemológico permanece ainda em processo de definição.[11]

Faustino Teixeira evoca a reflexão sobre a pluralidade que as Ciências das Religiões propõem após vencer os desafios da modernidade e adentrar à sociedade contemporânea como um modelo mais indicado para trabalhar o currículo do Componente Curricular de Ensino Religioso Escolar.[12] Após longos séculos de lutas e desafios que o Ensino Religioso percorreu, com as Ciências das Religiões, foi possível o estabelecimento desse Componente Curricular como área de conhecimento com epistemologia e didática própria, o qual é reconhecido também como o modelo fenomenológico, cuja responsabilidade é o estudo dos fenômenos religiosos que perpassam a Economia, a Sociologia, a Filosofia, interagindo com os diferentes contextos que perpassam desde os cenários políticos, religiosos, culturais até as escolas nos diferentes estados brasileiros.[13]

[10] USARSKI, 2006, p. 47-62.
[11] TEIXEIRA, Faustino. Ciências da Religião e Ensino Religioso. *In*: SENA, Luzia (org.). *Ensino Religioso e formação docente*: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 64.
[12] TEIXEIRA, 2007, p. 64.
[13] PASSOS, 2006, p. 32.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

De acordo com Andréa Bernardes, as Ciências das Religiões foram integradas academicamente no final de 2017 às áreas das Ciências Humanas, conectadas à "Teologia, Filosofia, História, Sociologia, Antropologia, Arqueologia, Geografia, Psicologia, Educação e Ciência Política."A partir deste período, passaram a ser estabelecidas sob a classificação Área Ciências da Religião e Teologia.[14] Desta maneira, as Ciências das Religiões passam a ser uma área de conhecimento caracterizada por ter um objeto específico, um quadro teórico e um conjunto de aportes metodológicos multi e transdisciplinar.[15]

Para João Décio Passos, as Ciências das Religiões "podem oferecer a base teórica e metodológica para a abordagem da dimensão religiosa em seus diversos aspectos e manifestações, articulando-a de forma integrada com a discussão sobre a educação",[16] configurando esta base teórica como a elaboração histórico sociocultural, analisando a religião como fenômeno humano que pode ser estudado a partir das diferentes áreas de conhecimento das Ciências Humanas. Para esse autor, as Ciências das Religiões assumem a perspectiva interdisciplinar ao abordar as demais disciplinas escolares por razões cognitivas e pedagógicas semelhantes às demais áreas do conhecimento e, por isso, merecem *status* da interdisciplinaridade. João Décio Passos explica o seguinte:

> Trata-se de reconhecer sim, a religiosidade e a religião como dados antropológicos e socioculturais que devem ser abordados no conjunto das demais disciplinas escolares por razões cognitivas e pedagógicas. O conhecimento da religião faz parte da educação geral e contribui com a formação completa do cidadão, devendo, assim, estar sob responsabilidade dos sistemas de ensino e submetido às mesmas exigências das demais áreas do saber que compõem os currículos escolares.[17]

Nessa direção, a concepção das Ciências das Religiões como conhecimento globalizado amplia a compreensão acerca das diversidades das religiões e, ao mesmo tempo, destaca a singularidade de cada fenômeno religioso. Isso demonstra a relevância desta área de estudo, tanto para comunidade científica quanto para a esfera do Estado, ao se trabalhar com a perspectiva do Estado laico brasileiro.[18]

No Brasil, as Ciências das Religiões ainda precisam ser ampliadas, principalmente nos cursos de graduação, mestrado e doutorado, garantindo a metodologia interdisciplinar pelo viés da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade e do pluralismo metodológico, captando o fenômeno religioso a partir da metodologia de várias disciplinas, dentre as quais, pode-se

[14] RODRIGUES, 2020a, p. 80.
[15] BERNARDES, 2022, p. 34-36.
[16] PASSOS, 2006, p. 65-68.
[16] PASSOS, 2006, p. 65-68.
[17] PASSOS, 2006, p. 67.
[18] GOTO, Tommy A. *O fenômeno religioso:* a fenomenologia em Paul Tillich. São Paulo: Paulus, 2004. p. 61-65.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

destacar: a História das Religiões, a Filosofia da Religião, a Psicologia da Religião, a Teologia, a Fenomenologia da Religião, a Sociologia da Religião, a Antropologia da Religião e o Estudo Comparado das Religiões.[19]

Faz-se necessário esclarecer que o currículo sustentado pelo diálogo inter-religioso não deve ser abordado sob a perspectiva da multidisciplinaridade, pois, mesmo esse conceito disciplinar sendo tão presente nas instituições escolares, ele não propõe aulas contextualizadas por sua rigidez metodológica e organizacional. Ao contrário, é preciso internalizar como um dos procedimentos metodológicos para a elaboração e execução do currículo à interdisciplinaridade, envolvendo todas as disciplinas e ampliando os conhecimentos das diversas áreas para abordar um determinado conteúdo de maneira que tenha sentido para o/a estudante como propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a BNCC. Desse modo, os/as estudantes e os/as professores/as constroem um novo olhar sobre os conteúdos curriculares de forma compartilhada e articulada com outros componentes curriculares, rompendo com as metodologias tradicionais da educação que, em geral, não têm foco na aplicabilidade do conhecimento da vida real, ou seja, da identidade cultural e religiosa do/a estudante.

Para Sabrina Lenci, a perspectivas das Ciências das Religiões se mostra importante para que os indivíduos tenham acesso ao conhecimento cientifico das diferentes culturas, encontrando no campo do Ensino Religioso as possibilidades de construção e de articulação entre as diferentes disciplinas, bem como para conhecer os fenômenos religiosos e culturais que repercutem na identidade dos povos e da sociedade. No entanto, a autora relata que, apesar do alargamento científico que as Ciências das Religiões oportunizaram ao Componente Curricular de Ensino Religioso, não se deve apegar-se apenas ao conteúdo do currículo formal prescrito na BNCC, porque, certamente, ele não atenderá às demandas do currículo oculto, como será abordado mais adiante. Nesse caso, é necessário envolver o/a professor/a com a interdiciplinaridade metodológica para então fazer a articulação entre os objetivos e as habilidades prescritas na BNCC com as experiências de vida e de cultura dos/as aestudantes.[20]

Desse modo, é preciso estar atento ao desenvolver o Componente Curricular de Ensino Religioso, superando as complexidades e as fragmentações em busca de conexões e interações

[19] PONDÉ, Luiz F. Em busca de uma cultura epistemológica. *In*: TEIXEIRA, Faustino (org.). A (s) Ciência (s) da Religião no Brasil. São Paulo: Paulinas, 2001. p. 67-79.
[20] LENCI, Sabrina S. C. *Religião e cultura afro-brasileira na escola: o desafio do diálogo entre escola e família*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2022. p. 45-50.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

entre os diferentes campos do saber para ampliar e consolidar o conhecimento do/a estudante, favorecendo, assim, o significado em relação ao que se aprende.

No bojo das concepções de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade,[21] ressalta-se que, enquanto objeto metodológico, as Ciências das Religiões também discutem a abordagem do "ateísmo metodológico", dentro de uma postura neutra, ao se pesquisar o fenômeno religioso. Entretanto, há autores que questionam essa postura neutra, porque entendem que as investigações acadêmicas, nas Ciências Humanas, precisam de interação entre o sujeito e o objeto.[22] Desta forma, ao propor o diálogo com as Ciências das Religiões, considera-se sua influência interdisciplinar na construção do Componente Curricular de Ensino Religioso, atendo-se às suas contribuições para compreender como ocorre a apropriação dos fenômenos religiosos na construção da identidade do/a estudante, e como esta identidade deve ser respeitada ao desenvolver o currículo do Componente Curricular de Ensino Religioso.

Por esse pensamento, ao propor a expressão Ciências das Religiões como conceito para entender suas contribuições para o campo da educação como essenciais, por ampliar as concepções metodológicas e curriculares dos/as professores/as, acredita-se na possibilidade destacada a partir das seguintes dimensões: *dimensão do saber específico*, que é o conhecimento religioso, ou seja, os fenômenos religiosos; *dimensão do referencial teórico*, que são os enquadramentos teóricos e suas abordagens; *dimensão da metodologia*, que são as diferentes formas de se abordar os fenômenos religiosos.[23]

Como consta na BNCC, quando o/a professor compreende as concepções e as dimensões mencionadas na pesquisa, consegue-se qualificar e ampliar os diálogos com os/as estudantes em relação ao conhecimento e ao reconhecimento das tradições, dos ritos e da cultura daqueles que professam determinada fé, dos ateístas e ainda daqueles que desfrutam das diferentes filosofias de vida, tais como: crença e espiritualidade.[24]

Essa compreensão, por parte dos/as professores/as, faz-se necessária, tendo em vista que na sociedade contemporânea vivencia-se tanto o fenômenos dos atos discriminatórios de todos os lados, quanto o fenômeno da inclusão e da tolerância onde crescem os debates sobre a

[21] Interdisciplinaridade, na Educação, é um método de ensino que propõe integrar diferentes disciplinas, abordando os conteúdos de modo a estabelecer uma relação entre eles, passando por todas as áreas do conhecimento. E a transdisciplinaridade é o rompimento das barreiras criadas pela perspectiva disciplinar. O professor passa a ter uma visão contínua sobre as matérias, criando uma atmosfera de ensino muito próxima daquela que o estudante encontrará fora da sala de aula. Saiba mais em: BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular:* educação é a base. Brasília: MEC; SEB; CNE, 2018. p. 532.
[22] PONDÉ, 2001, p. 57.
[23] BRASIL, 2018, p. 434.
[24] BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 8, de 08 de outubro de 2019*. [Altera o artigo 15 da Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 anos]. Brasília: MEC, 2019. [*online*]. [n.p.].

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

inclusão a diversidade cultural, religiosa e de gênero, seja com políticas públicas ou sociais, o direito do ser humano a sua liberdade de expressão tem sido evidenciado através das mídias sociais, em desfiles, tradições de leis para línguas maternas, em símbolos como o colar de autismo e deficiências, valorizando o trabalho do idoso. De certa forma, tem-se um alento, pois, percebe-se que o protagonismo da diferença e da equidade está sendo discutido nos diferentes âmbitos e áreas. Dentro deste contexto pluricultural, o objeto da religião se expande cada vez mais.

João Décio Passos esclarece que a relação de ensino-aprendizagem do Componente Curricular de Ensino Religioso está conectada à relação crítica e construtiva entre professores/as e estudantes. Segundo o autor:

> A prática pedagógica dialógica, tão bem pautada por Paulo Freire, exige uma relação crítica e construtiva entre educadores e educandos com seus respectivos universos culturais. Também no caso do ER, o ato de ensinar não significa transferir conhecimento religioso, mas assumir a religião como um dado a ser conhecido como parte da apreensão da realidade da formação do sujeito e da responsabilidade para com a sociedade.[25]

Na verdade, busca-se superar as concepções tradicionais de educação e estimular o/a professor/a ao exercício de uma prática metodológica curricular comprometida com a renovação da prática pedagógica do Componente Curricular do Ensino Religioso. Isso será feito através do viés da interdisciplinaridade e do comprometimento com o respeito as diferenças e a inclusão de todos/as.

Nesta senda, as identidades religiosas e culturais dos indivíduos que frequentam a escola precisam estar inseridas e contextualizadas de forma crítica, respeitando o corte acadêmico-científico necessário à abordagem dos conteúdos curriculares para alcançar o interesse no processo de aprendizagem por parte do/a estudante. Essa estrutura metodológica que pensa o fenômeno religioso como objeto da religião torna possível esse olhar crítico e a construção de novas metodologias, como será demonstrado na continuidade deste capítulo, com a seção subsequente, em que se propõe o aprofundamento sobre as concepções de currículo que permeiam o fenômeno religioso na BNCC.

1.2 O panorama do currículo do Componente Curricular de Ensino Religiosos na BNCC

[25] PASSOS, João D. *Ensino Religioso*: construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 124.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

Nesta seção, situamos o contexto da história do Componente Curricular de Ensino Religioso, visando compreender como se estruturam os conteúdos, as práticas prescritas para os/as estudantes – habilidades e competências que devem desenvolver – e a finalidade Componente Curricular de Ensino Religioso na escola pública, mormente no que se refere a sua inserção na BNCC. Segundo Ivor Goodson, o currículo é sucessor dos trabalhos desenvolvidos por sociólogos ingleses, que compreendem os currículos como invenções sociais resultantes de processos históricos, marcados por conflitos e disputas de poder. Segundo o autor, em meados de 1980, a nova sociologia da educação desdobrou-se em três correntes: a primeira direcionada ao estudo do chamado currículo em ação ou ativo, em oposição ao currículo escrito ou pré-ativo; a segunda voltada a investigar o chamado currículo oculto, enfatizando a análise das relações sociais da escola, a organização do espaço escolar, seus rituais, regras, regulamentos e normas, que, embora não façam parte do currículo oficial explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais; e a última corrente que investiga os processos de constituição do conhecimento escolar a partir da história das disciplinas escolares.[26]

No pensamento de Ivor Goodson, o currículo está organizado por matérias escolares na Educação Básica e no Ensino Superior em disciplinas. Sobre isso, o autor aponta as seguintes narrativas:

> Primeiro, compreende 'matérias escolares' não como entidades não monolíticas, mas sim como '[...] amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção de mudança [...]'; segundo, o processo desse tornar uma matéria escolar demonstra a evolução da comunidade disciplinar que, gradativamente, transforma-se de uma comunidade que promove objetivos pedagógicos e utilitários para uma comunidade que define a matéria como uma disciplina, vinculando-a aos estudiosos de universidades; e, por último, destaca o conflito existente entre as matérias escolares com relação a '[...] *status*, território e recursos presentes no debate em torno do currículo' (grifo do texto).[27]

Ao chamar a atenção para as discussões entre as matérias escolares e as disciplinas, Ivor Goodson aborda as relações de poder entre os grupos sociais relacionados a uma dada matéria escolar e seu destaque no ensino, considerando que, desde as primeiras Constituições brasileiras, o Ensino Religioso teve o privilégio de ser dado como disciplina e ser normatizado, ainda que de forma equivocada, pois as normatizações eram apenas para atender às demandas da igreja.[28]

[26] GOODSON, Ivor F. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Revista Teoria & Sociedade*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, 1990. p. 233.
[27] GOODSON, Ivor F. *Currículo*: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 138.
[28] GOODSON, 2018, p. 138.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

Nessa situação, a matéria escolar pode promover uma base para a disciplina de forma que professores/as secundários sejam treinados. Como já dito, o Ensino Religioso é a única disciplina escolar contemplada na Constituição brasileira, e ele foi inserido no currículo da escola pública a partir da Constituição de 1934, através da atuação da Igreja Católica Apostólica Romana, que também teve forte influência nas instâncias de poder para a permanência dessa disciplina escolar em todas as Constituições Republicanas e nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação. O Ensino Religioso foi excluído apenas da primeira Constituição. Desta forma, ressalta-se que entre todas as Constituições Republicanas promulgadas até o momento, a primeira foi a única que excluiu totalmente o Ensino Religioso. Nas demais, o Componente Curricular de Ensino Religioso aparece como facultativo e sempre de forma que não particularize seu conteúdo, promovendo a permanência de um ensino confessional e excludente.

Para Sabrina Lenci, o poder exercido pela Igreja Católica Apostólica Romana nas legislações que normatizam o Componente Curricular de Ensino Religioso tem como intenção resguardar a liberdade religiosa e a confessionalidade como prática pedagógica, dando continuidade ao projeto moral de sociedade excludente e discriminatória em relação às religiões e culturas minoritárias. Como bem demonstra a primeira LDB, Lei nº 4024, de 1961, quando aprovada, normatizou o Ensino Religioso com camuflagens que geraram desafios e controvérsias em relação à elaboração e à execução desse Componente Curricular.[29]

A LDB nº 4024 foi elaborada e aprovada em 1961, em sua primeira edição, com a finalidade de regulamentar o sistema de educação vigente no Brasil, sob as pressões dos grupos liberais que pensavam uma nova visão da educação a partir do protagonismo do Estado e do grupo contrário, constituído pela igreja e pelos donos de escolas particulares. Esse fora um cenário marcado por pouca intencionalidade e muita emoção, no qual os interesses empresariais apoiaram-se nos argumentos ideológicos dos católicos romanos. A Lei nº 4024, de 1961, estabelece o seguinte texto sobre o Ensino Religioso:

> Art. 97. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. § 1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.§ 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.[30]

[29] LENCI, 2022, p. 54.
[30] BRASIL. Casa Civil. *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. [Fixa as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. [*online*]. [n.p.].

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

Neste cenário, a LDB 4024, de 1961, não fundamentou os critérios legais inerentes à carreira do magistério para a formação do/a professor/a que atuaria nas aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso, e a expressão *facultativo*, dentro da grade curricular e letiva colaborava para que os/as estudantes ficassem ociosos e expostos no ambiente escolar, por serem dispensados de cursar as aulas de Ensino Religioso. Outro fator de destaque que demonstra as complexidades do Ensino Religioso na legislação educacional brasileira foram as reformas que o ensino sofreu através do Parecer n° 5692, de 1971, e do Decreto Lei nº 869, de 1969, que incluiu a "Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País".[31] Veja:

> A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade: a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus.[32]

Segundo José Derisso, o Parecer nº 5692, de 1971, ao implementar a Educação Moral e Cívica, atendeu ao sistema capitalista e aos dogmas religiosos predominantes, desenvolvendo um privilégio simbólico que não foi atribuído às outras crenças e/ou concepções de mundo. Concomitante, os educadores e os pensadores da educação pleiteavam uma educação mais inclusiva que respeitasse o direito de todos os indivíduos.[33]

Com o crescimento das pressões para que a educação brasileira evoluísse, do ponto de vista das políticas públicas, após a promulgação da Constituição de 1988, retomaram-se as discussões sobre as lacunas e a implementação da LDB, o que resultou na atual LDB, Lei nº 9394, de 1996, estabelecendo novas nuances em relação ao Componente Curricular de Ensino Religioso. Observe:

> Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter: I – confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou II – interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.[34]

[31] BRASIL. Casa Civil. *Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969*. [Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória]. Brasília: Presidência da República. [*online*]. [n.p.].
[32] BRASIL, 1969, [n.p.].
[33] DERISSO, José L. *O Ensino Religioso na escola pública e a epistemologia dos materiais implementados nas escolas oficiais do Estado de São Paulo após a Lei n.9475/97*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. p. 50.
[34] BRASIL. Casa Civil. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. [*online*]. [n.p.].

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

O respectivo cenário demonstra que, embora o Componente Curricular de Ensino Religioso constasse nas duas edições da LDB, ele precisou sofrer ajustes regulamentares através da Lei 9.475, de 1997, que alterou o artigo 33 da Lei 9.394, de 1996, considerando o Componente Curricular de Ensino Religioso como parte integrante da formação do cidadão, reconhecendo a diversidade e delegando a cada sistema de ensino o estabelecimento de normas para habilitação e admissão do/a professor/a de Ensino Religioso.[35]

Diante dessa nova condição, o Componente Curricular de Ensino Religioso passou a ser reconhecido como um espaço histórico de construção de saberes, desvinculando-se, gradativamente, de seus antigos objetivos pedagógicos e utilitários de difusão da religião na escola. Para que tal transformação se efetivasse, foi fundamental a participação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), fundado em 1995. O FONAPER buscou estabelecer a compatibilidade entre a laicidade e o Ensino Religioso nas escolas públicas, bem como romper com a visão catequética, entendida como princípios e condutas de religiões específicas, e o conhecimento religioso, passível de transmissão pela escola. Em virtude da ausência de uma legislação nacional, o FONAPER passou a atuar com destaque na regulamentação do conteúdo do Ensino Religioso, inclusive na inclusão do Ensino Religioso na BNCC.[36]

Diante das complexidades em torno do currículo e da descentralização da organização curricular, as diferentes construções políticas e ideológicas constituíram três principais modelos de Ensino Religioso na educação brasileira, a saber: *confessional*, *interconfessional* e *história das religiões*. O modelo de ensino confessional tem como caraterística o clerical, cujo objetivo consiste em promover confissões religiosas, e, geralmente, é ministrado por representantes religiosos. Esse modelo tem maior adesão nos Estados do Acre, da Bahia, do Ceará e do Rio de Janeiro. No Estado de São Paulo, evidencia-se como o modelo predominante o da história das religiões, cujo caráter é secular, e, por isso, deve ser lecionado por professores/a de Sociologia, Filosofia ou História. Os demais Estados brasileiros são contemplados com o modelo de ensino interconfessional, que tem a função de promover valores e práticas religiosas em consenso sobreposto em torno de algumas religiões hegemônicas na sociedade brasileira, podendo ser

[35]BRASIL. Casa Civil. *Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997*. [Dá nova redação ao art. 33 da Lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. [*online*]. [n.p.].
[36]GIUMBELLI, Emerson. A religião nos limites da simples educação: notas sobre livros didáticos e orientações curriculares de Ensino Religioso. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 53, n. 1,2010. p. 47.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

ministrado por representantes das comunidades religiosas e/ou por professores/as sem filiação religiosa declarada.[37]

As discussões em torno do currículo e dos modelos curriculares para o Ensino Religioso foram alvo de debate do Poder Público, através da Procuradoria-Geral da República (PGR), que recorreu ao Supremo Tribunal Federal (STF) com a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.439, solicitando a interpretação, conforme a Constituição Federal vigente, do disposto no *caput* e §§ 1º e 2º, do art. 33, da Lei 9.394 de 1996, bem como no art. 11, § 1.º,[38] do acordo firmado entre o Brasil e a Santa Sé,[39] sobre a não vinculação do Ensino Religioso nas escolas públicas a uma religião específica, ao lado da proibição da admissão de professores/as na qualidade de representantes das confissões religiosas. Por último, solicitou-se que o Componente Curricular de Ensino Religioso, cuja matrícula é facultativa, fosse voltado à história e à doutrina das várias religiões, ensinando-as numa perspectiva laica.[40]

No entanto, as reivindicações provocadas pela PGR não foram acatadas pelo STF. O referido órgão determinou que o Estado laico brasileiro é compatível com um Ensino Religioso confessional, vinculado a uma ou várias religiões específicas nas escolas públicas. Ou seja, entre outras palavras, não há restrição aos Estados e aos Municípios que optaram pelo modelo confessional de Ensino Religioso. Esse é o caso do Estado do Rio de Janeiro, que gera outra controvérsia em relação ao julgamento da ADI nº 4.439, uma vez que o STF considerou o ensino confessional compatível com a laicidade.[41]

Cabe mencionar que no Estado do Espírito Santo o currículo do Ensino Religioso é estabelecido a partir do modelo interconfessional, seguindo os pressupostos da BNCC. A BNCC homologou o Componente Curricular de Ensino Religioso exclusivamente na condição de Ensino Religioso não confessional, mesmo sendo disciplina facultativa e tendo outras possibilidades de oferecimento, segundo o parecer do STF.[42]

Nessa direção, a BNCC passou a inserir o Componente Curricular de Ensino Religioso não confessional para todos os anos do Ensino Fundamental, após sua aprovação, em 2017, implicando numa transformação do saber religioso para o conhecimento escolar na constituição dos conteúdos, nas práticas prescritas e na finalidade do Componente Curricular de Ensino

[37] DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília: Unesco; Letras Livres, 2010. p. 23.
[38] BRASIL, 1997, [n.p.].
[39] BRASIL, 2019, [n.p.].
[40] BRASIL. Procuradoria-Geral da República. *Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4439 DF, de 02 de agosto de 2010*. [Ensino Religioso nas escolas públicas]. Brasília: STF. [*online*]. [n.p.].
[41] CURY, Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro. *Base Nacional Comum Curricular*: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018. p. 46-59.
[42] CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 46-59.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

Religioso pautado pelo conhecimento científico e epistemologicamente autônomo das religiões, bem como numa alteração do tratamento dado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) a esse Componente Curricular, que transferiu a responsabilidade dos conteúdos e da formação dos/as professores/as aos sistemas estaduais e municipais, conforme estabelecido pela Lei nº 9.475, de 1997, considerando, no entanto, a centralização no âmbito dos aspectos curriculares em nível federal.[43]

Segundo Claudete Ulrich e José Mário Gonçalves, as legislações brasileiras precisam ser repensadas para suprimir as complexidades existentes na legislação atual mencionadas nesta pesquisa no que se refere ao Componente Curricular de Ensino Religioso. Para a autora e para o autor, para empreender a construção de novas metodologias, de conteúdos apropriados e de formações de professores/as significativas, faz-se necessário olhar para a Constituição Federal vigente e para a LDB atual, tendo como critério o desejo real de estabelecer a implementação do Ensino Religioso reflexivo no Brasil.[44]

Desse modo, ao abordar essa temática, Claudete Ulrich e José Mário Gonçalves demonstram e relatam as concepções do Componente Curricular de Ensino Religioso a partir da perspectiva das Ciências Humanas e Sociais, explicitadas nas Ciência das Religiões, sem privilegiar ou desconsiderar nenhuma crença ou convicção, considerando que a pluralidade religiosa existente na educação brasileira precisa ser evidenciada em sala de aula, construindo e fortalecendo a formação integral do indivíduo. Mas, isso só será alcançado se for considerado que o/a estudante precisa ter acesso ao conhecimento e aos objetos de conhecimentos, como orienta a BNCC, em relação ao Componente Curricular de Ensino Religioso, tendo o fenômeno religioso como objeto que sustenta essa relação.[45]

Frente ao exposto, evidencia-se através dos diálogos entre os membros do FONAPER e da diretoria de currículo e educação integral da Secretaria de Educação Básica (SEB), em 2012, que a diretoria do SEB resolveu inserir o Ensino Religioso na proposta da BNCC, em elaboração e tornar o FONAPER seu interlocutor exclusivo nessa questão, uma vez que os membros do FONAPER participaram do grupo de trabalho sobre o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento ligado à SEB. Nesse intento, as versões da BNCC foram elaboradas sob

[43] BRASIL, 2018, p. 434.
[44] ULRICH, Claudete B.; GONÇALVES, José M. O estranho caso do ensino religioso: contradições legais e questões epistemológica. *Revista Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 58, n. 1, 2018. p. 17-20.
[45] ULRICH; GONÇALVES, 2018, p. 17-20.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

pressão e tumultos que destacaram desde as trocas excessivas de ministros da educação, ao vai e vem do Ensino Religioso na pauta de aprovação da BNCC.[46]

No tocante ao Componente Curricular de Ensino Religioso, ainda é possível destacar, entre os aspectos gerais de diferenciação nas três versões da BNCC, as alterações que giram em torno de situá-lo como um dos Componentes Curriculares das Ciências Humanas ou colocá-lo em uma área específica. Na primeira versão da BNCC de 2015, o Componente Curricular de Ensino Religioso fez parte da área de Ciências Humanas, ao lado de Geografia, História, Filosofia e Sociologia. Na segunda versão, assim como na versão final, o Componente Curricular de Ensino Religioso tornou-se área do conhecimento. Essa questão foi bastante complexa e gerou intensos debates com interpelações sobre qual área do conhecimento o Componente Curricular de Ensino Religioso deveria se situar. Assim, as discussões não se encerraram com a publicação definitiva da BNCC, pois a mesma resolução que a aprovou, em 2017, possibilitou o retorno do Ensino Religioso para a área das Ciências Humanas, o que ocorreu em 08 de outubro de 2019, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) decidiu que o Ensino Religioso deixaria de ser área de conhecimento e passaria a ser considerado Componente Curricular, integrando a área de Ciências Humanas. Desta forma, o Componente Curricular de Ensino Religioso passou definitivamente a ser um componente escolar integrado ao currículo escolar dentro de uma de suas áreas, a saber: as Ciências Humanas.[47]

Logo, o Componente Curricular de Ensino Religioso está relacionado à produção do conhecimento religioso nas áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, especialmente as Ciências das Religiões, como já dito, ficando implícita a ideia de vincular esta última ao Componente Curricular de Ensino Religioso no currículo da escola pública brasileira. A respeito do currículo da escola pública, Tomas Tadeu Silva, ao escrever sobre a identidade curricular de uma escola ou de um Componente Curricular, enfatiza a necessidade de considerar os documentos norteadores de forma crítica com os objetivos, campos de experiências e habilidades expressas na BNCC. Mas, além disso, é preciso levar em conta a identidade da comunidade escolar, o pensamento filosófico e cultural que emerge dos/as estudantes, determinando de forma colaborativa e dialógica quais são as diretrizes que norteiam o pensamento filosófico e sociológico da escola.[48]

[46] CUNHA, Luiz A. A entronização do ensino religioso na base nacional curricular comum. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, 2016. p. 271.
[47] BRASIL, 2019, [n.p.].
[48] SILVA, Tomaz T. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 46.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

Ao propor um currículo que respeita os fenômenos religiosos das diferentes culturas, evitando contradições e possibilitando aos/às estudantes a ampliação do acesso ao conhecimento pertinente aos fenômenos religiosos que existem dentro da pluralidade religiosa brasileira, é possível interagir com o dialógico inter-religioso, respeitando a identidade dos/as estudantes e a aplicação do currículo do Componente Curricular de Ensino Religioso no contexto da BNCC, em respeito às práticas culturais de cada estudante. Ou seja, os fenômenos religiosos que compreendem as experiências vivenciadas por eles/as.[49]

Espera-se que, ao ter acesso ao currículo reflexivo, os/as estudantes desenvolvam a compreensão da diversidade cultural e religiosa a partir de pressupostos éticos e científicos, participando de aulas que tratem da pluralidade religiosa, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção, respeitando as matrizes religiosas brasileiras – indígena, africana, ocidental e oriental –, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida – sem religião. É preciso entender que a religiosidade e a diversidade se manifestam em todas as esferas da sociedade. No tocante a estes aspectos, passa-se, a seguir, a esmiuçar o contexto histórico do Componente Curricular de Ensino Religioso na BNCC.

1.3 O currículo e o fenômeno religioso do Componente Curricular de Ensino Religioso na BNCC

Segundo Faustino Teixeira, a inserção do Componente Curricular de Ensino Religioso na BNCC possibilitou a legitimação de sua cientificidade, através das Ciências das Religiões, tendo como base os elementos da cultura numa sociedade cada vez mais plural. Nesta sociedade, o número de adeptos de outras religiões e crenças tem aumentado expressivamente, inclusive os sem religião, como apontam nos dados demográficos dos últimos anos, estabelecendo como objeto de conhecimento a ser estudo por este Componente Curricular o fenômeno religioso, que é proposto como saber escolar do Ensino Fundamental, Series Iniciais e Séries Finais,[50] em consonância com os pressupostos éticos e científicos preconizados na BNCC.[51]

Desse modo, o Componente Curricular de Ensino Religioso tem a seguinte finalidade:

[49] RODRIGUES, 2020a, p. 84.
[50] Ensino Fundamental, séries iniciais, compreende as fases do primeiro ao quinto ano, e as seríeis finais compreendem ao período do sexto ao nono ano.
[51] TEIXEIRA, Faustino. Campo religioso em transformação. *Revista Comunicações ISER*, Rio de Janeiro, n. 69, 2014. p. 34-45.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

> Construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz.[52]

A BNCC demonstra que o estudo religioso tem como finalidade contextualizar o desenvolveimento integral e global dos seres humanos, rompendo com as visões reducionistas que acabam privilegiando as dimensões cognitivas ou afetivas. Desta forma, entende-se que, ao contextualizar o estudo do Ensino Religioso com a ciência e com o compromisso com a formação integral dos individuos, assegura-se a legitimidade e a presença deste Componente Curricular no currículo formal e ativo, pois, ao mesmo tempo, associa-se às questões morais e étnicas da religião e, simbolicamente, estabelece os limites para a atuação religiosa na escola, por meio da qualificação dos/as professores/as que atuam nesta área. Nessa direção, cabe mencionar que a formação destes profissinais deve ocorrer mediante a regulamentação das Diretrizes Curriculares para o curso de licenciatura em Ciências das Religiões, que estabelecem essa licenciatura como "habilitação em nível de formação inicial para o exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica".[53]

Segundo Jamil Cury, Magali Reis e Teodoro Zanardi, a natureza curricular do Ensino Religioso é revelada através da maneira como os conteúdos são apresentados no referido documento, demonstrando o compromisso por meio dos detalhamentos dos objetivos e das habilidades que viabilizam o compromisso com um currículo nacional em todas as áreas. Ao estabelecer seu caráter normativo, a BNCC prescreve aos/às estudantes os conhecimentos e as habilidades que eles/as devem mobilizar e estudar na Educação Básica, especificamente no Ensino Religioso. Com efeito, pode-se afirmar que a BNCC apresenta um currículo formal, com o objetivo de prescrever e direcionar o que será ensinado e aprendido na escola, em todo o país.[54]

De acordo com a BNCC, o Componente Curriuclar de Ensino Religioso deve garantir aos/às estudantes o desenvolvimento das competências descritas a seguir, garantindo os conhecimentos que eles/as devem mobilizar com esse Componente Curricular:

> 1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos. 2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios. 3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida. 4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de

[52] BRASIL, 2018, p. 437.
[53] BRASIL, 2018, p. 439.
[54] CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 68.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

> ser e viver. 5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente. 6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.[55]

Por conseguinte, a BNCC organiza o currículo em três unidades temáticas: Identidades e alteridades; Manifestações religiosas; e Crenças e filosofias de vida. Em cada uma delas, os objetos do conhecimento e as habilidades são relacionados para que os/as estudantes desenvolvam nas séries escolares, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, o que possibilita ao ser humano construir-se, considerando um conjunto de relações tecidas em contextos histórico-sociais, em que se realizam o processo de apropriação e produção cultural.

Nesse sentido, o individuo se constitui como ser de dimenção concreta e com dimensões subjetivas e simbólicas. Tais dimensões possibilitam que os individuos se relacionem entre si, com a natureza e com a (s) divindade (s), percebendo-se como iguais e diferentes. A partir dessas concepções, forma-se a primeira unidade temática, Identidade e alteridade, ou seja, a percepção da diferença, ao passo que a dimenção concreta ou a imanência se limita ao material. No tocante à transcendência, o texto da BNCC preconiza:

> É matriz dos fenômenos e das experiências religiosas, uma vez que, em face da finitude, os sujeitos e as coletividades sentiram-se desafiados a atribuir sentidos e significados à vida e à morte. Na busca de respostas, o ser humano conferiu valor de sacralidade a objetos, coisas, pessoas, forças da natureza ou seres sobrenaturais, transcendendo a realidade concreta. Essa dimensão transcendental é mediada por linguagens específicas, tais como o símbolo, o mito e o rito.[56]

Ressalta-se que esses fenômenos, sejam concretos ou subjetivos, encontram-se estruturados e têm como objeto do conhecimento: o eu, o outro e o nós; imanência e transcendência; o eu, a família e o ambiente de convivência; memórias e símbolos; símbolos religiosos; espaços e territórios religiosos. Nessa unidade, as habilidades a serem desenvolvidas pelos/as estudantes giram em torno da ideia de identificar e reconhecer os elementos culturais das religiões em sua vida cotidiana.

As Manifestações religiosas são abordadas na segunda unidade temática, conforme a BNCC apresenta: “pretende proporcionar o conhecimento, a valorização e o respeito às distintas experiências e manifestações religiosas e a compreensão das relações estabelecidas entre as lideranças e denominações religiosas e as distintas esferas sociais”.[57] Nesta segunda unidade, os objetos do conhecimento são os seguintes: sentimentos, lembranças, memórias e saberes;

[55] BRASIL, 2018, p. 437.
[56] BRASIL, 2018, p. 436-441.
[57] BRASIL, 2018, p. 436-441.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

alimentos sagrados; práticas celebrativas; indumentárias religiosas; ritos religiosos; representações religiosas na arte; místicas espiritualistas; lideranças religiosas. As habilidades a serem desenvolvidas também envolvem identificar e reconhecer os elementos das diferentes religiões. Destaca-se, ainda, o objeto do conhecimento do 7º ano do Ensino Fundamental, que consiste no estudo das lideranças religiosas. Aqui, o/a estudante precisa desenvolver as habilidades de discutir estratégias que promovam a convivência ética e respeitosa entre as religiões, reconhecendo os limites de atuação das religiões e de suas lideranças no espaço público.

Por último, na unidade temática Crenças religiosas e filosofias de vida, consta na BNCC o seguinte objetivo:

> Abordar aspectos estruturantes das diferentes tradições/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 éticos. [58]

Essa unidade tem como objeto de conhecimento: ideia (s) de divindade (s); narrativas religiosas; mitos nas tradições religiosas; ancestralidade e tradição oral; tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados; ensinamentos da tradição escrita; símbolos, ritos e mitos religiosos; princípios éticos e valores religiosos; lideranças e direitos humanos; crenças, convicções e atitudes; doutrinas religiosas; crenças, filosofias de vida e esfera pública; tradições religiosas, mídias e tecnologias; imanência e transcendência; vida e morte. Nela, aborda-se os vários elementos religiosos, tais como, as doutrinas, os textos sagrados, a questão da vida e da morte, entre outros. A proposta centra-se numa abordagem cultural desses elementos, mas a grande novidade situa-se nas questões vinculadas à ética e à religião.[59]

Nesse sentido, é importante realçar as habilidades que os/as estudantes devem desenvolver em relação ao objeto de ensino crenças, das filosofias de vida e da esfera pública, o que é proposto para o 8º ano do Ensino Fundamental, ou seja: discutir como as filosofias de vida, as tradições e as instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública, debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública; analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuam para a promoção da liberdade de pensamento, crenças e convicções. Outro objeto de conhecimento dessa unidade que merece destaque são as tradições religiosas, as mídias e as tecnologias, a partir das quais o/a estudante deve desenvolver a habilidade de analisar as formas de uso das mídias e

[58] BRASIL, 2018, p. 441-444.
[59] BRASIL, 2018, p. 441-444.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

tecnologias pelas diferentes denominações religiosas. Por último, ressalta-se as habilidades relacionadas ao objeto do conhecimento princípios e valores étnicos – familiares, religiosos e culturais – que, segundo a BNCC, devem servir ao/à estudante para alicerçar seu projeto de vida.[60]

Percebe-se que, nessa unidade temática, o/a estudante tem condições de desenvolver princípios éticos nas condutas e práticas sociais no espaço público, no tocante à questão religiosa, a partir de quem tem legitimidade para ensinar a religião nas escolas. Isso deixa implícitas as disputas existentes no campo religioso, sobretudo em relação aos evangélicos pentecostais, que atuam fortemente no espaço público e na mídia. Assim, o/a professor/a precisa estar comprometido com o modelo das Ciências das Religiões, tendo conhecimento das possibilidades que a interdisciplinaridade propõe, e, ao mesmo tempo, envolver-se com o projeto de vida dos/as estudantes, colocando-se como um elemento importante na constituição da vida deles/as, deixando subentendido o papel de formação moral da religião na vida deles/as. Além disso, é preciso assinalar que, nessa unidade temática, há aspectos inovadores como a menção as filosofias de vida, que representam uma expansão dos objetos de ensino no currículo do Componente Curricular de Ensino Religioso.

Nessa direção, Valdete do Nascimento, ao discutir o que pensam os/as estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental sobre o currículo do Componente Curricular de Ensino Religioso, informa as contribuições que eles/as expressaram através de uma pesquisa realizada em campo, evidenciando o que já conheciam e o que aprenderam nas aulas de Ensino Religioso. Através dessa pesquisa, evidenciou-se que a articulação entre os conteúdos propostos na BNCC, as metodologias da professora que atuava na escola e a disposição em desenvolver um trabalho pedagógico com vistas à interdisciplinaridade, deu sentido as unidades temáticas e as habilidades que os/as estudantes deveriam aprender.[61]

Na pesquisa empreendida por Valdete Nascimento, não se menciona se entre os/as estudantes havia o público-alvo da Educação Inclusiva, até porque não era esse o objeto de estudo investigado pela autora. Porém, pode-se contatar que as práticas dos/as professores/as de Ensino Religioso daquele cenário pesquisado estão inseridas num contexto de práticas dialógicas e reflexivas com os/as estudantes, trabalhando sua criticidade e autonomia, tendo no perfil do/a professor/a de Ensino Religioso a perspectiva do multiculturalismo em respeito ao olhar do/a estudante. Em relação ao Ensino Religioso na escola, esse respeito precisa ocorrer com todos os/as estudantes independente de sua condição física, intelectual e cultural.

[60] BRASIL, 2018, p. 441-445.
[61] NASCIMENTO, 2022, p. 40-115.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

Por isso, prossegue-se para o segundo capítulo, abordando as discussões que certamente contribuem para pensar nas possibilidades de trabalho com o currículo do Componente Curricular de Ensino Religioso e com a Educação Inclusiva, contribuindo, assim, para que os/as estudantes da Educação Inclusiva também tenham a garantia de acesso ao conhecimento científico e cultural dos conteúdos previstos, tanto no currículo formal quanto no currículo ativo, no Componente Curricular de Ensino Religioso, através da formação e de novas práticas dos/as professores/as.[62]

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

PPGPCR
Faculdade Unida de Vitória

[62] NASCIMENTO, 2022, p. 40-115.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO RELIGIOSO: CONQUISTAS E CONTROVERSIAS EM COMUM

Para entender a relação entre Ciências das Religiões e Educação Inclusiva, é necessário iniciar este segundo capítulo esclarecendo a trajetória de desafios, conquistas e controvérsias que esta modalidade de ensino enfrentou, e ainda enfrenta, ao longo da história da educação no Brasil. Como modalidade de ensino, a Educação Inclusiva está inserida em todos os níveis da educação brasileira, sendo garantida desde da Educação Infantil até o Ensino Superior, garantindo aos/às estudantes portadores de necessidades especiais o acesso e a permanência nas instituições escolares e plenas condições de aprendizagens em todos os Componentes Curriculares.[63]

A LDB preconiza sobre a estrutura desta modalidade de ensino que, nesta pesquisa, está sendo analisada com o objetivo de garantir e mediar os conhecimentos sobre o Componente Curricular de Ensino Religioso para estudantes que, muitas vezes, tornam-se invisíveis em sala de aula. Observe:

> Art. 58. §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.[64]

No entanto, para consolidar tais garantias de inclusão, é necessário que a educação tenha por base os princípios de solidariedade, respeito e justiça contextualizados em práticas pedagógicas significativas e potentes, para favorecer as experiências de convivência no exercício da identidade cultural de cada estudante. Assim, busca-se consolidar uma educação capaz de garantir a troca de experiências, a construção novos pensamentos e sentimentos em indivíduos tolerantes e éticos, através das diferentes possibilidades que só um currículo escolar

[63] BRASIL, 1996, [n.p.].
[64] BRASIL, 1996, [n.p.].

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

voltado à pluralidade cultural e religiosa, dialogando com o permanente exercício solidário de respeito ao outro.[65]

Desse modo, caminha-se para a apresentação da história da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil, enfatizando suas aproximações com o Componente Curricular de Ensino Religioso nessa trajetória.

2.1 Breve histórico da Educação Inclusiva e do Ensino Religioso no Brasil

Nesta seção, apresenta-se a história da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva,[66] no Brasil, tomando como ações relevantes os principais desafios que esta modalidade de ensino enfrentou neste cenário. Considera-se que as legislações brasileiras sofreram progressos significativos na implementação de políticas educacionais para o público-alvo da Educação Inclusiva, nos Estados, nos Municípios e no Distrito Federal. Através das Leis, dos Decretos e das Portarias que normatizam e orientam as aulas de Educação Inclusiva em toda a Educação Básica e Superior, como também por intermédio das lutas de professores e professoras, familiares e indivíduos, pela inclusão escolar, foi possível perceber os/as estudantes dessa modalidade de ensino, em suas singularidades e especificidades, garantindo seus direitos de igualdade e de permanência na escola de ensino comum.[67]

Em seguida, aborda-se o currículo da Educação Inclusiva no Estado do Espírito Santo, que é enviesado na perspectiva das políticas públicas. No Espírito Santo, a Educação Inclusiva está organizada no currículo escolar, e ela é supervisionada e orientada pelas Superintendências de Educação de cada Município do Estado. A Secretaria Estadual de Educação (SEDU) é organizada por superintendências para atender as demandas regionais dos setenta e oito Municípios capixabas. Dessa forma, cabe destacar que esta pesquisa está sendo realizada na EEEFM “Padre Humberto Piacente”, que está arrolada na Superintendência de Vila Velha-ES. Por ser uma escola localizada em Vila Velha-ES, portanto, é acompanhada pelos/as

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

[65] BERNARDES, 2022, p. 20-38.

[66] A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, refere-se aos alunos considerados alvo da educação especial, tais como, aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O conceito pessoa com deficiência é reafirmado na Convenção Internacional da Organização das Nações Unidades (ONU), em 2006, sobre os direitos das pessoas com deficiência, refere-se, portanto, ao maior contingente de alunos também designados público-alvo da educação especial. Saiba mais em: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. p. 5.

[67] Escola de ensino comum ou ensino regular compreende o Ensino Fundamental e Médio, nas instituições públicas e privadas que ofertam essas modalidades de ensino.

coordenadores/as e servidores/as da Superintendência de Educação desse Município em nível estadual.

Abordar a modalidade da Educação Inclusiva na literatura da história da educação brasileira implica em perceber que, por longos anos, as crianças, os jovens e os adolescentes que se apresentavam como público-alvo da Educação Inclusiva, sofreram com preconceitos e discriminações que envolviam diversos fenômenos culturais, econômicos e cognitivos. Em geral, esses indivíduos ficavam à margem da sociedade e eram impossibilitados de frequentar os espaços escolares, sendo tratados por atitudes de discriminação e preconceito de forma segregada.[68]

Os indivíduos que apresentavam alguma deficiência física ou intelectual eram retirados da sociedade. Esses sujeitos eram considerados "possuídos pelo demônio", por isso, eram perseguidos, abandonados e assassinados. Com o advento da era cristã, a figuração desses indivíduos também se modificou à medida que eles deixaram de ser vistos como coisas para serem considerados como "pessoas".[69]

A era cristã e todo o desenvolvimento advindo da Revolução Industrial trouxe rupturas e lutas históricas que demarcaram os processos sociais, favoreceram os movimentos e transformaram a Educação Inclusiva, num movimento de ultrapassagem de suas caraterísticas de exclusão escolar até alcançar o *status* atual de inclusão escolar, mesmo tendo percorrido o árduo caminho da segregação institucional e da integração. Foram muitas as batalhas travadas pelas pessoas com deficiência física e/ou intelectual – o que envolveu seus familiares – e pelos cientistas acadêmicos, para que as políticas públicas pudessem avançar em relação à Educação Especial e Inclusiva no Brasil.[70]

A primeira fase da Educação Inclusiva no Brasil é considerada como a fase da exclusão, em que os indivíduos público-alvo dessa modalidade de ensino eram vistos como pessoas "possuídas espiritualmente" ou pecadoras. Por isso, acreditava-se que elas teriam nascido com deficiência física ou mental, sendo excluídas do meio social ou até mesmo eram assassinadas.[71]

A segunda fase que a Educação Inclusiva enfrentou foi a segregação institucional, em que o modelo clínico de assistência à saúde mental substituía o espaço escolar na vida da pessoa com deficiência física ou mental. Esse modelo tomou forma, em 1874, com o primeiro hospital

[68] MANTOAN, Maria T. E. *Inclusão escolar*: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006. p. 35-39.
[69] MANTOAN. 2006, p. 35-39.
[70] FERREIRA, Júlio R.; BUENO, José G. S. Os 20 anos do GT educação especial: gênese, trajetória e consolidação. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Paulo, v. 17, 2011. p. 143-170.
[71] RODRIGUES, Davi. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. *In*: RODRIGUES, Davi (org.). *Inclusão e educação*: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

estadual de Salvador, no Estado da Bahia.[72] Após essa fase, os indivíduos público-alvo da Educação Especial eram confinados em clínicas particulares e filantrópicas, onde recebiam atenção médica e eram impedidos de frequentar a escola junto com outros estudantes. Ou seja, eles ficavam segregados, infringindo a garantia dos direitos humanos. Somente a partir de meados de 1960, com a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, os direitos sociais dos/as estudantes que precisavam de atendimento especializado foram se materializando nos diferentes espaços públicos, através de políticas públicas implementadas pelo MEC.[73]

A proposta visava atender às demandas de instituições, tais como, a *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) e os debates de educadores, pesquisadores e da sociedade civil organizada, que, em geral, lutavam em prol das garantias dos direitos de aprendizagem dos/as estudantes público-alvo da Educação Inclusiva. O número de estudantes público-alvo crescia e, por isso, buscavam-se ocorrências de fenômenos que pudessem transformar o cenário da Educação Especial, garantindo a eles/as processos de aprendizagens potentes, no entanto, não garantia-se a permanecia na sala de aula regular.[74]

Esse fator resultou num movimento reconhecido e desenvolvido mundialmente como a integração, apresentando como proposta escolar argumentos morais, empíricos e racionais, na tentativa de justificar que a segregação era uma metodologia positiva para os/as estudantes público-alvo da Educação Especial, mesmo se eles/as estivessem separados em salas "especiais" ou em clínicas especializadas em assistência à saúde física e mental.[75]

Nas palavras de Enicéia Mendes:

> Além dos argumentos morais, existiram ainda fundamentos racionais das práticas integradoras, baseados nos seus benefícios tanto para os portadores de deficiências quanto para os colegas sem deficiências. Potenciais benefícios para alunos com deficiências seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiências seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações.76

[72] RODRIGUES, 2006, p. 310.
[73] RODRIGUES, 2006, p. 310-318.
[74] MARQUES, Carlos A.; MARQUES, Luciana P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. *In*: LISITA, Verbena M. S. S.; SOUSA, Luciana F. E. C. P. (orgs). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 237-239.
[75] MENDES, Enicéia G.; FERREIRA, Júlio R.; NUNES, Leila R. O. P. Integração/inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. *In:* NUNES SOBRINHO, Francisco P. (org.). *Inclusão educacional*: pesquisas e interfaces. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 98-110.
[76] MENDES, Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. p. 388.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

Enicéia Mendes demonstra que, nessa fase de integração, os/as estudantes continuavam sendo discriminados, pois o foco ainda eram os impedimentos das pessoas com deficiência ao invés da busca por possibilidades para que aqueles/as estudantes pudessem apresentar. Vale destacar que essa fase perdurou até o início da década de 1990, sob as lentes de políticas públicas chamadas de "rede de serviços prestados a educandos excepcionais" eram referendadas pela primeira LDB, de 1996,[77] e as demais legislações foram sendo modificadas com tímidos avanços e acabavam mantendo o *status* de uma metodologia integrativa e segregada, com ênfase na deficiência do/a estudante. Essa concepção pode ser notada tanto nas duas versões da LDB quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como destaca Mendes, o período de integração escolar para as pessoas com deficiências:

> Fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de 'excepcionais' (atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência). Segue trecho: 'A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade'.[78]

A segunda LDB, de 1961, foi atualizada em meados da década de 1980, alterando a redação anterior e mencionando que "os/as estudantes com deficiências físicas ou mentais, os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial".[79] Essas normas deveriam estar de acordo com as regras fixadas pelos Conselhos de Educação.[80] Ou seja, mesmo com a modificação da LDB, os/as estudantes continuaram tendo o ensino de forma discriminatória, com salas especiais para os/as sujeitos público-alvo da Educação Especial, contrariando a Constituição Federal brasileira de 1988, que declara o seguinte:

> O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que 'é dever do Estado garantir "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino'. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, 'a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho" e "a igualdade de condições de acesso e permanência na escola'.[81]

[77] BRASIL, 1996, [n.p.].
[78] MENDES, 2006, p. 388.
[79] MENDES, 2006, p. 388.
[80] BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. [Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências]. Brasília: Presidência da República. [*online*]. [n.p.].
[81] BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. [*online*]. [n.p.].

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

A Constituição Federal vigente enfatiza a educação como um direito de todos e com as mesmas condições de igualdade e permanência na escola. Porém, ao utilizar a expressão "preferencialmente na rede de ensino", a Carta Magna exime o Estado de suas responsabilidades com o referido público. De forma semelhante, a expressão "preferencialmente na rede de ensino", também foi referendada no ECA. O ECA representa um documento que também deveria defender os direitos das crianças e dos adolescentes público-alvo da Educação Inclusiva em frequentar as salas de aula de forma regular. Entretanto, ele contribuiu para a manutenção das instituições que visam apenas a assistência à saúde, desconsiderando o conhecimento e a diversidade desses/as estudantes.[82]

A quarta fase da Educação Especial no Brasil apresenta como proposta políticas voltadas para a inclusão escolar pautada na garantia do direito à permanência nas salas de aula de ensino comum. Isso pressupõe que todos os indivíduos podem aprender, de modo que a terceira e atual LDB tem um capítulo específico para a modalidade da Educação Especial.

A LDB em vigor apresenta orientações quanto à formação, habilitação, currículos, métodos, técnicas e aos recursos dos/as profissionais para trabalhar com os/as estudantes para atender às necessidades das crianças com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Essa Lei orienta ainda que o atendimento a essas crianças ocorra em instituições escolares: "haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial".[83] A LDB preconiza ainda: "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 integração nas classes comuns de ensino regular"[84].

A partir do século XXI, a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar no Brasil apresentou avanços significativos nas políticas de atendimento em relação aos/às estudantes público-alvo nas escolas regulares, superando as complexidades que envolvem as questões de acesso e de permanência nas escolas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, é compreendida como parte de um momento histórico que aproxima as iniciativas e as diretrizes brasileiras de proposições internacionais que anunciam uma ressignificação do conceito de deficiência – afirmação da perspectiva social, assim como indicam um novo desenho institucional para a garantia do direito à educação.[85]

[82] BRASIL, 1990, [n.p.].
[83] BRASIL, 1996, [n.p.].
[84] BRASIL, 1996, [n.p.].
[85] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 6-13.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

Todavia, Beatriz Andrade destaca que, na contramão do desenvolvimento das políticas voltadas para a inclusão escolar, encontram-se manobras políticas governamentais e privadas que destoam da perspectiva da Educação Inclusiva que se deseja alcançar para a educação brasileira. Para a autora, a segregação presente nas políticas públicas através do termo "preferencialmente" continua influenciando negativamente a inclusão escolar, quando é citado na Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), resultando em movimentos de equilíbrio de poder para continuar com a segregação que submete os/as estudantes da Educação Inclusiva ao atendimento especializado em algumas entidades, tais como: a Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a PESTALOZZI. A autora mencionada defende que isso é feito sob a desculpa de apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais da escola comum, restringindo, assim, as potencialidades da escola em relação à aprendizagem desses/as estudantes.[86]

Na Meta 4 do PNE, normatiza-se a dupla matrícula para que os/as estudantes possam frequentar a escola nas salas de aula regulares e nas salas de atendimento especializado nas escolas de ensino comum. Mas, ao manter o termo "preferencialmente", abrem-se possibilidades de financiamento com verbas vinculadas à educação para instituições particulares ou filantrópicas de assistência à saúde atenderem aos/às estudantes público-alvo da Educação Especial, criando, assim, um leque de situações que podem favorecer a exclusão e a segregação dos/as estudantes da Educação Especial. Para Beatriz de Oliveira Andrade, é necessário ficar atento, porque:

> Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), as matrículas dos(as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos.[87]

Para trazer clareza a essa discussão, enquanto autora desta pesquisa, trabalha-se com a concepção de que uma Educação Inclusiva precisa receber e acolher os diferentes e os iguais, se é que as pessoas são iguais, com equidade, compreendendo que todos/as estudantes devem

[86] ANDRADE, Beatriz O. *Conselho de escola e os processos de inclusão de alunos público-alvo da educação especial*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. p. 47-65.

[87] BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. [Regulamenta o FUNDEB; altera a Lei nº 10.195; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, 10.880 e 10.845, e dá outras providências]. Brasília: Presidência da República. [*online*]. [n.p.].

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

ter acesso à escola de ensino comum e conviver com seus semelhantes nas mesmas oportunidades de ensino-aprendizagem. Ressalta-se que não se trata de uma contraposição ao trabalho desenvolvido pelas instituições privadas ou filantrópicas com os indivíduos público-alvo da Educação Especial, e sim debruçar-se para que essas instituições fiquem a cargo da Secretaria de Saúde, e não da Educação. Acredita-se que cada pessoa é única e tem sua maneira singular de ser e estar no mundo, bem como de compreender o conhecimento.

Nessa direção, Mônica Kassar e Andressa Rebelo definem a Educação Inclusiva como uma proposta pedagógica diferenciada capaz de substituir os serviços educacionais comuns, o que é bem diferente de defender a matrícula dos/as estudantes em escolas que prestam o atendimento especializado, recebendo recursos públicos da educação para esse atendimento. Segundo essas autoras, toda criança tem direito ao ambiente escolar coletivo e inclusivo.[88]

De acordo com Claudio Baptista, o atendimento global oferecido por essas instituições privadas ou filantrópicas, como é o caso da APAE e da PESTALOZZZI, tende a ser um dos elementos que ajudam a compreender a força dessas instituições, pois elas oferecem serviços de assistência social e de saúde que somam àqueles com características educativas, que nem sempre estão acessíveis nas iniciativas públicas. Porém, o apoio do Estado dirigido a essas instituições, disponibilizando profissionais ou repasses de recursos, alimenta esse ciclo e favorece a dinâmica da responsabilidade da oferta por instituições privadas.[89]

Se a Educação Inclusiva percorreu um caminho de árduas batalhas para ter suas políticas implementadas, com o Ensino Religioso não foi diferente. As batalhas em torno do Ensino Religioso ocorreram no campo da disputa de poder entre a igreja e o Estado, de modo que, por longos anos, o Ensino Religioso permaneceu preso aos dogmas da Igreja, aplicando um currículo confessional, proselitista e catequético, estabelecendo uma relação de intolerância, discriminação e preconceito religioso.[90]

Outro fator que aproxima as batalhas enfrentadas tanto pela Educação Inclusiva quanto pelo Ensino Religioso é a expressão "preferencialmente", que, no contexto da Educação Inclusiva, refere-se à dupla matrícula, financiando as instituições filantrópicas com verbas da educação enquanto que, para o Ensino Religioso, a mesma expressão fragiliza a garantia do

[88] KASSAR, Monica C. M.; REBELO, Andressa S. O "especial" na educação: o atendimento especializado e a educação especial. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL (SENPE), VI, 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo: SENPE, 2011, p. 21.
[89] BAPTISTA, Claudio R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, 2011. p. 61.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

ensino, uma vez que desobriga a participação e a frequência dos/as estudantes nas aulas de Ensino Religioso.[91]

A esse respeito, Andréa Bernardes relata, numa pesquisa realizada em 2022, que, em virtude dessa expressão "facultativa", diversos estudantes não demonstram interesse em participar das aulas de Ensino Religioso nas escolas de Mimoso do Sul-ES, o que certamente não é diferente em outras escolas do pais.[92] Contudo, não se pode negar que o Ensino Religioso galgou importantes conquistas nos últimos anos, e que, após disputas e negociações com diferentes grupos de cientistas, instituições e sociedade civil organizada, a aprovação da BNCC contemplou a disciplina de Ensino Religioso como área de conhecimento, oportunizando-a a conquista do *status* de Componente Curricular. Com isso, os pressupostos do Ensino Religioso passaram a ser baseados na perspectiva das Ciências das Religiões, que considera o estudo dos fenômenos religiosos para romper com todas as formas de proselitismo e de discriminação religiosa.[93]

Os fenômenos religiosos estão implícitos no cotidiano dos/as estudantes da Educação Inclusiva. Eles são explorados nesta pesquisa, através das religiosidades identificadas nas falas, nas ideias e nos sentimentos deles/as, em relação às atividades e às aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso.

Desse modo, as discussões desenvolvidas nesta etapa da pesquisa apontam que as políticas de Educação Especial no Brasil e no Estado do Espírito Santo – como está proposto na próxima seção – resultam de disputas, negociações e correlações de forças políticas de diferentes grupos sociais no âmbito do Estado. Esse esforço, apesar de estar caminhando para a construção de uma Educação Inclusiva, ainda revela nuances e contradições. Ao mesmo tempo que assegura a inclusão dos/as estudantes público-alvo da Educação Inclusiva no ensino regular, também estabelece apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos com atuação na Educação Especial.

2.2 A Educação Inclusiva e o Ensino Religioso no Estado do Espírito Santo

Para abordar a modalidade de Educação Inclusiva e o Componente Curricular no Espírito Santo, é preciso antes esclarecer que esse Estado possui setenta e oito Municípios, que,

[91] JUNQUEIRA, Sérgio; RODRIGUES, Edile M. F. Saberes docentes e concepções do Ensino Religioso. *Revista Estudos de Religião,* São Paulo, v. 34, n. 1, 2020. p. 157.
[92] BERNARDES, 2022, p. 156.
[93] JUNQUEIRA; RODRIGUES, 2020, p. 175-176.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

no quesito educação, estão estruturados pela SEDU e organizados por intermédio das Superintendências Regionais de Educação (SRE), que, no conjunto, mantêm a estrutura educacional das escolas. Dentro dessa estruturação, a modalidade da Educação Especial está centralizada na Gerência de Educação, Juventude e Diversidade, e, como parte integrante, a Subgerência de Educação Especial (SUEE) responde diretamente pela política da Educação Especial das escolas estaduais do Espírito Santo.[94]

Nas escolas da rede estadual, a Educação Especial é entendida como uma modalidade de ensino que visa garantir o direito à educação aos/às estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, na rede regular de ensino, em salas de recursos ou no atendimento itinerante, nos Centros de Apoio à Pessoa com Deficiência – Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), Centro de Formação de Profissionais de Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e Núcleo de Atividades Para Altas Habilidades/Superdotados (NAAH/S) –, em Classes Hospitalares e Atendimento Domiciliar.[95]

De acordo com os documentos que integram o acervo da SUEE, o atendimento dessa modalidade de ensino no Espírito Santo teve seu início em 1957, com a criação da classe especial para atendimento aos/às estudantes que apresentavam deficiência auditiva, no Parque Infantil Ernestina Pessoa, dando origem, mais tarde, em 1960, à Escola Especial Oral e Auditiva. Em 1964, foi criada a primeira classe especial para deficientes mentais, no Grupo Escolar Suzete Cuendet.[96]

Na década 1960, foi implantado o Programa de Atendimento ao Deficiente Visual, na Biblioteca Pública Estadual e, em 1970, foi criado o Serviço de Educação de Excepcionais, na Diretoria do Ensino Fundamental. Através do Decreto nº 917, de 1976, criou-se o Setor de Educação Especial inserido no Departamento de Educação Supletiva. Nessa trajetória histórica, em 1980, foi realizado o I Encontro Estadual de Educação Especial e, em 1983, foi implantado na SEDU o Serviço de Avaliação e Triagem de estudantes para classes especiais, constituído por uma equipe multidisciplinar, com pedagogos/as, psicólogos/as, fonoaudiólogos/as e assistentes sociais.[97]

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

PPGPCR Faculdade Unida de Vitória

[94] ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Diretrizes da educação especial na Educação Básica e profissional para a rede estadual de ensino*. Vitória: SEDU, 2008. p. 12.
[95] ESPÍRITO SANTO, 2008, p. 3-15.
[96] ESPÍRITO SANTO, 2008, p. 3-15.
[97] ESPÍRITO SANTO (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/ES nº 2.152/2010*. [Dispõe sobre a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo]. Vitória: CEE. [*online*]. [n.p.].

Em 1988, a Educação Especial no Estado do Espírito Santo integrou o Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico (DAT). Nesse mesmo ano, diante da necessidade de professores/as especializados/as, realizou-se o I Curso de Especialização da Educação Especial, a partir de um convênio com a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que resultou na ampliação do movimento da universalização da educação à luz dos indicativos contidos na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos de Jomtien, de 1990,[98] na Tailândia, no Plano Decenal de Educação Para Todos, de 1993, e na Declaração de Salamanca, de 1994.[99]

Ressalta-se que, nos documentos supracitados, localiza-se a valorização do desenvolvimento pleno das potencialidades humanas e a inclusão de todos os/as estudantes no ensino comum, inclusive aqueles/as que apresentam deficiências. Os apontamentos mencionados assinalam ainda para a reorganização e reestruturação dos sistemas de ensino como eixo central, que se prolongariam no processo de aprendizagem na classe comum.[100]

Dessa forma, no Estado do Espírito Santo, entre as ações realizadas nesse período, destaca-se a criação das salas de apoio destinadas ao atendimento dos/as estudantes com dificuldades de aprendizagem e dos/as estudantes com deficiência mental, as quais, posteriormente, passaram a ser designadas como salas de recursos. Na década de 1990, a equipe de Educação Especial da SEDU, visando à promoção da inclusão no ensino regular de todos os/as estudantes com necessidades educacionais especiais – conceito predominante naquele momento histórico, iniciou o processo de extinção das classes especiais e ampliou o atendimento em salas de recursos e o atendimento itinerante. As formações continuadas também tiveram fomento nessa época.[101]

A partir de 1995, além dos cursos já oferecidos para as áreas específicas, a SEDU, em parceria com o MEC, promoveu o curso Necessidades Especiais em Sala de Aula, com o objetivo de formar professores/as da educação do ensino comum e fortalecer o movimento de inclusão escolar. Nesse período, foram criadas as primeiras salas de recursos para estudantes com altas habilidades/superdotação, o Projeto de Atendimento ao Aluno Talentoso (PAAT) e o CAP, em 1998. Este último resultou de uma parceria com o MEC.[102]

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

PPGPCR Faculdade Unida de Vitória

[98] UNICEF. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. 9 mar. 1990. [*online*]. [n.p.].
[99] FICMS. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. 10 jun. 1994. [*online*]. [n.p.].
[100] ESPÍRITO SANTO, 2008, p. 3-15.
[101] JESUS, Denise M. Política de Educação Especial no Espírito Santo: subsídios para reflexão. *In*: FERREIRA, Elia B. (org.). *Política Educacional do Estado do Espírito Santo*: a educação é um direito. Vitória: SEEB; SEDU, 2004. p. 11.
[102] JESUS, 2004, p. 13.

No ano de 2003, houve um avanço significativo para a Educação inclusiva, a saber, a implantação da primeira classe hospitalar na cidade de Vitória-ES, no Hospital Infantil, com o objetivo de prosseguir com o atendimento escolar das crianças público-alvo da Educação Inclusiva, que estavam internadas por motivos de saúde. A Educação Especial no Espírito Santo, ao considerar os debates e a complexidade acerca da LDB vigente, e a necessidade de formação dos/as professores/as, fomentou a criação do Fórum Permanente de Educação Inclusiva, que foi elaborado com a participação da Ouvidoria Estadual e pelo Centro de Educação da UFES. Esse movimento de luta conquistou o Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, que ocorre todos os anos na UFES, promovendo o maior espaço de debate sobre essa temática no Estado do Espírito Santo.[103]

Ainda na primeira década do presente século, a SEDU coordenou a elaboração do documento intitulado *Política Educacional do Estado do Espírito Santo*. Nesse documento, consta um capítulo destinado à Educação Especial, denominado *Educação Especial e Educação Inclusiva: do que estamos falando?* Esse item retrata a trajetória da Educação Especial, identificando quem são os/as estudantes dessa modalidade de ensino, quais são os seus direitos e apontando sugestões e diretrizes de formação continuada em serviço. O documento ainda estabelece encontros para discutir as questões que envolvem a demanda da Educação Especial e do currículo escolar.[104]

Esses encontros foram promovidos com as equipes de currículo e formação da SEDU Central e das SREs dos Municípios de Colatina-ES, Guaçuí-ES e Vila Velha-ES, com o objetivo de repensar, avaliar e ressignificar o trabalho desenvolvido nas salas de recursos e o papel dos/as professores/as especializados/as. Considera-se, pois, relevante a instalação do CAS. Nessa mesma data, a Educação Especial se uniu à Equipe de Projetos Especiais, denominada Equipe Inclusão e Diversidade e à criação do NAAH/S. Ambas as unidades de atendimento resultaram de uma parceria com o MEC e com a Secretaria de Educação Especial (SEESP),[105] que resultou na consolidação e no fortalecimento da Educação Especial no Estado do Espírito Santo.

Tal fortalecimento tomou maiores proporções com as propostas de formação e com as pesquisas de professores/as da UFES, que lutaram para garantir o acesso e a aprendizagem do ensino por meio da Educação Inclusiva, rompendo com as práticas discriminatórias que se arrastaram ao longo da história da Educação Especial. Propunha-se uma educação

[103] JESUS, 2004, p. 14.
[104] ESPÍRITO SANTO, 2010, [n.p.].
[105] ESPÍRITO SANTO, 2008, p. 3-15.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

descentralizada, no intuito de ampliar e aperfeiçoar o atendimento educacional especializado. Observe:

> A UFES apresentou proposta com vistas a mapear a situação da educação especial no Espírito Santo. Essa pesquisa contou com a parceria da SEDU e a participação de professores da educação especial e do ensino comum, bem como de gestores e pedagogos das escolas comuns e especializadas (APAES e PESTALOZZI), envolvendo em torno de 900 pessoas. No período de 2007 a 2009, foram desencadeadas ações de formação continuada, em parceria entre a SEDU, MEC/SEESP e a UFES, com vistas a promover debates no sentido de pensar direcionamentos para a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva.[106]

Nessa abordagem, a Educação Inclusiva possui uma trajetória de quase setenta anos no Estado do Espírito Santo, marcada por lutas, avanços e retrocessos, os quais apontam para uma busca pela autonomia do indivíduo que deve ser construída com respeito à dignidade humana, com políticas de Estado capazes de romper com a opressão e com as diferentes formas de desigualdade, alicerçando o currículo escolar de forma que todos os/as estudantes tenham o direito de ser protagonistas da sua aprendizagem, a partir de uma Educação Inclusiva e com equidade. Nesse empreendimento, as experiências dos/as estudantes devem ser consideradas, de modo que suas habilidades sejam potencializadas a partir de uma escola preparada com professores/as capazes de compreender a história de vida deles/as e os/as ajudem a transcender para outros estágios de conhecimento.

Segundo Paulo Freire, ler e compreender as entrelinhas dos textos normativos deveria ser uma tarefa de todo/a professor/a, para que essa/a profissional tenha capacidade de analisar reflexivamente a política e estimular o movimento por uma educação que perceba o/a estudante público-alvo da Educação Inclusiva. Isso deveria ocorrer para além da Educação Inclusiva, desvelando novos saberes capazes de promover uma educação que transforme e inclua todos e todas.[107]

Nas palavras de Paulo Freire, são tarefas do/a educador/a:

> Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importa os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativa.[108]

Desse modo, pensar nas possibilidades e nas conquistas que a Educação Inclusiva ainda precisa galgar é se apropriar do pensamento de Paulo Freire, no sentido de romper com os

[106] UFES [*Site* institucional]. [s.d.]. [*online*]. [n.p.].
[107] FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 165.
[108] FREIRE, 2000, p.11.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

obstáculos e aprofundar nessa pauta necessária e contemporânea, bem como compreender os conceitos de Educação Especial, Educação Inclusiva e equidade, na mesma perspectiva de emancipação que as Ciências das Religiões propõem acerca das práticas de tolerância e respeito à diversidade cultural e religiosa na escola.

De modo análogo ao percurso da Educação Inclusiva no Estado do Espírito Santo, o Componente Curricular de Ensino Religioso foi marcado por mudanças expressivas quanto a sua ênfase, desde a década de 1970 até o presente momento, vencendo entraves políticos significativos que demarcaram anos afinco de um currículo fundamentado no proselitismo e no dogmatismo, o que culminou em desafios e debates em relação à formação de professores/as que atuam nesta área, oportunizando transformações reflexivas de profissionais que acreditam na transformação por meio do conhecimento e do respeito à diversidade.[109]

Nessa direção, Nathália Martins, com a finalidade de pensar e construir conteúdos curriculares para o Componente Curricular de Ensino Religioso, registra que a SEDU convidou um especialista da área para escrever a apresentação teórica, e outros/as professores/as de áreas distintas para redigirem a divisão dos conteúdos por série. Essa ação provocou intercorrências relevantes que dificultaram a execução do currículo na prática docente, pois os/as professores/as da área questionaram tamanha imposição metodológica curricular.[110]

Segundo Nathália Martins, o Ensino Religioso no Espírito Santo foi estruturado inicialmente com o modelo confessional, que foi repudiado por uma professora em especial: Dona Ruth de Albuquerque Tavares. Essa professora desempenhou um papel importante ao perceber e se envolver com os descontentamentos que ocorriam entre estudantes e professores/as. Desta forma, iniciou-se um processo de transposição em decorrência da intolerância notada durante as aulas de Ensino Religioso, nas escolas estaduais do Espírito Santo.[111] Nas palavras de Martins:

> Essa mudança ocorreu devido a percepção de uma professora, Dona Ruth de Albuquerque Tavares (*in memoriam*) que constatou que o modelo vigente, confessional, causava discórdia entre alunos e professores. Em seu livro intitulado 'Em suas mãos' [...], Dona Ruth relatou que mobilizou instâncias políticas e religiosas transformando o ER em interconfessional, e ecumênico cristão. Dona Ruth elaborou e aplicou cursos de formação para professores em seu município e em todo estado, criou, ao lado de outras lideranças religiosas, uma Comissão Interconfessional de Ensino Religioso do Estado do Espírito Santo para gerir o ER, a CIERES, e, através

[109] MARTINS, Nathália F. S. O Ensino Religioso do Estado do Espírito Santo: uma análise curricular. *Revista Plura*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 99-127, 2020. p. 99.
[110] MARTINS, 2020, p. 99-127.
[111] MARTINS, 2020, p. 99-105.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

> da prática desse novo modelo de ER, foi possível incluir o ER interconfessional na legislação estadual já em 1989.[112]

Como se pode notar, as intervenções políticas e metodologicas de Dona Ruth provocaram a articulação e a transformação gradativa do Componente Curricular de Ensino Religioso. Essas transformaçoes foram legitimadas com a Constituição do Estado do Espírito Santo, promulgada em 05 de outubro de 1989, no Art. 175, ao afirmar que "o Ensino Religioso interconfessional, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio e será ministrado por professor/a qualificado em formação religiosa, na forma da lei".[113]

Desta forma, a Constituição do Estado do Espírito Santo e a LDB, de 1996, foram unânimes em seu parecer no que se refere à qualificação do/a professor/a regente para ministrar os conteúdos do Componente Curricular de Ensino Religioso. Contudo, para atender as mudanças propostas pela aprovação da legislação mencionada, Dona Ruth e seus companheiros continuaram demonstrando a necessidade de uma nova revisão no modelo adotado pelo Estado, transformando-o de modelo interconfessional ecumênico para inter-religioso.[114]

Os esforços em prol de um currículo inter-religioso foram alvo também do Conselho de Ensino Religioso do Espírito Santo (CONERES),[115] que ampliou seus espaços públicos compostos por membros de diversas tradições religiosas, com a finalidade de auxiliar na manutenção do Ensino Religioso no Estado. Os esforços dos indivíduos que constituem o CONERES e seus parceiros foram os responsáveis pela promoção de formação para os/as professores/as. Para isso, foram oferecidos cursos de especialização e capacitação docente em Ensino Religioso através da UFES.[116]

No entanto, em 2002, surgiram novas tentativas de interromper o ensino inter-religioso na educação, por meio de forças políticas que tentaram manipular as estratégias e diretrizes que pretendiam retornar o Ensino Religioso confessional para as salas de aula, sendo necessário debates e discussões mediadas e estimuladas pelo CONERES, em relação ao fortalecimento do

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

[112] MARTINS, 2020, p. 99-115.
[113] ESPÍRITO SANTO. [Constituição (1989)]. *Constituição do Estado do Espírito Santo*. Vitória: Governo do Estado. [*online*]. [n.p.].
[114] MARTINS, 2020, p. 116.
[115] De acordo com a convenção linguística para o uso das siglas, e também em conformidade com o manual de comunicação do Senado, as siglas com até três letras devem manter-se todas em maiúsculo, assim como as siglas cujas letras são soletradas, tais como: BNDES, INSS, CPMF, CPMI, DNER. Já as siglas que possuem que possuem três letras ou mais tiver mais e forem pronunciadas como palavras como é o caso de Secom, Seep, Sepop, Detran, Denatran, Petrobras, Embrapa, Unesco, Dataprev, estas devem ter apenas a primeira letra maiúscula e as demais minúsculas. Saiba mais em: SENADO FEDERAL. *Manual de Comunicação da Secom.* [s.d.]. [*online*]. [n.p.].
[116] MARTINS, 2020, p. 99-104.

diálogo inter-religioso. Esses esforços consolidaram dois Decretos de 2006, em que o então governador Paulo Hartung decretou a legalização do CONERES, potencializando as ações do conselho.[117]

De acordo com o Decreto 1735, de 2006:

> Art. 1º Reconhecer como Entidade Civil representativa das diversas organizações e credos religiosos do Estado do Espírito Santo para o Ensino Religioso, nos termos do artigo 33 da Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, com a redação dada pela Lei nº 9.475 de 22 de julho de 1997, o Conselho de Ensino Religioso do Estado do Espírito Santo – CONERES, órgão civil com constituição jurídica de nº 02.764.487/0001-04, com sede na cidade de Vitória (Espírito Santo)Art. 2º O CONERES se destina às atividades de elaboração de programas curriculares e de credenciamento de professores para o Ensino Religioso, de caráter interconfessional do Ensino Fundamental nas escolas da rede pública estadual do Espírito Santo.[118]

Como destaca Martins, a legalização do CONERES, oportunizou conquistas como o decreto que regulamentou o Ensino Religioso na rede de ensino estadual do Espírito Santo, em 2006, tornando-o obrigatório para o Ensino Fundamental, devendo enfatizar o conhecimento e comportamento.[119] Como se pode perceber, tal decreto esclareceu a necessidade de se trabalhar os valores morais e éticos através dos fenômenos éticos-religiosos propostos.

O Decreto em questão ainda trouxe a referência sobre a ausência de formação específica dos/as professores/as em nível de graduação para atuar com o Componente Curricular de Ensino Religioso nas escolas estaduais. Esse fato problematiza o perfil do Componente Curricular de Ensino Religioso no Estado, pois, segundo Martins, os desafios inerentes à formação docente para atuar com o Componente de Ensino Religioso no Espírito Santo ganham destaque com as mudanças que ocorreram no cenário político, em que a legislação foi ajustada dando relevância aos critérios de formação e ao conteúdo do currículo em estudo, que passaram a ser aplicados como fenômenos religiosos.[120]

Desse modo, as transformações indicavam algumas mudanças no currículo, sinalizando para uma ruptura com os valores morais e éticos, e fomentando a formação docente que passava a ser considerada a partir das diferentes graduações, desde que acrescidas de especialização específicas.[121] De acordo com Martins, ao destacar a docência do Componente Curricular de

[117] ESPÍRITO SANTO (Estado). *Decreto nº 1735-R, de 26 de setembro de 2006*. [Dispõe sobre o reconhecimento e credenciamento do Conselho de Ensino Religioso do Estado do Espírito Santo – Coneres como Entidade Civil representativa para o Ensino Religioso no Estado do Espírito Santo]. Vitória: Governo do Estado. [*online*]. [n.p.].
[118] ESPÍRITO SANTO, 2006, [n.p.].
[119] MARTINS, 2020, p. 103.
[120] MARTINS, 2020, p. 103-114.
[121] MARTINS, 2020, p. 103-114.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

Ensino Religioso, o referido Decreto apresenta as seguintes regulamentações quanto ao exercício da docência para atuar na rede pública estadual:

> Art. 6º. O exercício da docência do Ensino Religioso na rede pública estadual poderá ser efetuado por profissionais que compõem o quadro efetivo do Estado ou por aqueles que atuam em designação temporária que atendam, pelo menos, a um dos seguintes requisitos: I - Licenciatura Plena específica de formação para o ensino religioso; II - Licenciatura em qualquer área do conhecimento, acrescida de curso de Pós-Graduação Lato Sensu, de 360h, no mínimo, em Ensino Religioso ou Ciências da Religião; III - Licenciatura em qualquer área do conhecimento ou Licenciatura Curta, acrescida de formação em Ensino Religioso com 300h, no mínimo, oferecidas por Instituições de Ensino Superior autorizadas e reconhecidas pelo MEC; IV - Portadores de diploma de ensino superior que pretendam ministrar Ensino Religioso em qualquer das séries do ensino fundamental, com preparação pedagógica nos termos da Resolução Nº 02/97, do CNE; V - Concludentes de Curso Médio na modalidade Normal, acrescido de curso de formação específica em Ensino Religioso.[122]

Ou seja, os profissionais que desejam lecionar o Componente Curricular de Ensino Religioso no Espírito Santo, também precisam conhecer a BNCC para compreenderem as habilidades e as competências que envolvem esse Componente Curricular. A BNCC concentra orientações metodológicas e curriculares que perpassam desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Para o Ensino Fundamental, a BNCC está dividida em Anos Iniciais – 1º ao 5º ano – e Anos Finais – 6º ao 9º ano. Os conteúdos estão agrupados em áreas do conhecimento, sendo elas: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso. Cada uma dessas áreas se subdivide em suas disciplinas específicas, denominadas Componentes Curriculares. Para cada Componente Curricular, são apresentadas competências específicas. As Ciências da Natureza, por exemplo, constituem-se por um único Componente Curricular: Ciências.[123]

Para atender as orientações e as organizações da BNCC, o currículo do Espírito Santo é composto pelas respectivas cinco áreas de conhecimento, com Componentes Curriculares que contemplam os direitos de aprendizagens e os temas integradores. Isso possibilita a estruturação curricular do Ensino Religioso no Espírito Santo como:

> O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da (s) Ciência (s) da (s) Religião (ões). Essas Ciências investigam a manifestação da religiosidade e dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade (s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos

[122] ESPÍRITO SANTO, 2006, [n.p.].
[123] BRASIL, 2018, p. 28-29.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

> em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade.[124]

Percebe-se que o Componente Curricular de Ensino Religioso tem sido pensado de modo a ampliar o acesso aos fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações como parte integrante do substrato cultural da humanidade. No entanto, o Conselho Estadual de Educação aponta que, mesmo ampliando o ensino deste Componente Curricular na rede estadual, ainda não alcançou sua oferta no Ensino Médio, com a justificativa de que não há horas disponíveis na carga horária do nível de ensino para a oferta do Ensino Religioso. Ademais, já constam do currículo disciplinas como Filosofia e Sociologia.[125]

Segundo os dados do Conselho Estadual de Educação, existiam entre 2007 e 2009 cerca de 38% das escolas do Ensino Fundamental sem ofertar as aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso, de modo que os conteúdos das escolas que conseguiam ofertar as matérias utilizavam os PCNs elaborados pelo FONAPER, com vistas a atender à sociedade pluralista dos dias atuais.[126]

Atualmente, encontram-se dados na pesquisa de Sanusa Pinto Hehr que indicam que o currículo do Componente Curricular de Ensino Religioso encontra-se em fase de construção e aprovação com base nas orientações da BNCC.[127] De acordo com esta autora, o Componente Curricular de Ensino Religioso, em seu processo histórico, percorreu uma trajetória desafiadora, uma vez que sua responsabilidade em formar o indivíduo, ao mesmo tempo, não possui os elementos para sustentar essa formação no campo das políticas públicas em relação ao currículo em questão. Desta forma, ao lançar as reflexões necessárias para analisar os desafios que o Componente Curricular de Ensino Religioso vem superando ao longo dos anos, no contexto da educação do Espírito Santo, pode-se considerar que ainda existe um longo caminho a percorrer que merece amplo debate e discussões, as quais estão sendo dialogadas e ressignificadas durante as oportunidades de formação dos profissionais que lidam com o Componente Curricular de Ensino Religioso nas escolas.

Nessa direção, é possível ampliar as discussões, propondo, a seguir, abordagens que demonstram a importância da formação dos/as professores/as de Ensino Religioso para que seja

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

[124] ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Currículo do Espírito Santo*: caderno do currículo de Ensino Religioso do Espirito Santo. Vitória: SEDU, 2018. p. 49-58.
[125] RODRIGUES, 2020a, p. 77-105.
[126] RODRIGUES, 2020a, p. 77-105.
[127] HEHR, Sanusa C. S. P. *Aproximações entre os componentes curriculares de Matemática e Ensino Religioso*: contribuições para um currículo multicultural em Vila Velha-ES. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2022. p. 26-58.

possível a realização de novas metodologias que contribuam para a construção das atividades adaptadas para que os/as estudantes público-alvo da Educação Inclusiva aprendam.

2.3 A importância da formação de professores/as na construção de recursos adaptados nas aulas de Ensino Religioso

A formação dos/as professores/as perpassa por toda a história da Educação Básica brasileira, tendo início no período da educação jesuítica, em que a formação era restrita aos homens e aos religiosos para continuarem exercendo o controle sobre os nativos e imigrantes, que, em geral, aprendiam apenas a ler, escrever e a fazer continhas com o objetivo de serem catequisados e preparados para o trabalho local. Nesse período, as formações de professores/as eram restritas e rigorosamente controladas, especialmente em Filosofia e Teologia. Segundo Lurdes Caron:

> Na educação jesuítica, a formação de professores era feita por eles mesmos, padres da Ordem aos aspirantes e outros, em vista da necessidade de seus próprios colégios e da formação de futuros padres, tendo como prioridade atender a formação da burocracia da Coroa de Portugal e a divulgação da doutrina cristã. Não se podia, porém, contar indefinidamente com professores fora do quadro jesuítico. A formação, o trabalho de docência e da evangelização no regime de padroado eram subsidiados pelo governo português.[128]

Para Lurdes Caron, no período da educação jesuítica, a formação dos/as professores/as estava alicerçada nos processos de evangelização, uma vez que os formadores eram os padres e líderes religiosos. A autora apresenta e esclarece que a formação de professores/as foi muito difícil no Brasil, por ter sido demarcada pela ideologia católica durante um bom período da história, que perdurou do período da educação jesuítica até o período do Brasil República, posto que, mesmo após a expulsão dos jesuítas, e, mais tarde, a separação entre a Igreja e o Estado, os avanços na educação não foram suficientes para formar professores/as com conhecimento necessário para emancipar os/as estudantes de forma democrática, pois essa não era a intenção do Poder Público.

Nesse percurso histórico, a formação dos/as professores/as em Ensino Religioso foi marcada por forte tendência ao ensino confessional e proselitista e com quase total ausência de material didático adequado. A legislação brasileira apresenta o Ensino Religioso no contexto da Educação Básica de forma ambígua, deixando-o refém das entidades religiosas e normatizando a separação entre a Igreja e o Estado. Porém, ela dá margem à permanência do

[128] CARON, Lurdes. *Experiências e propostas de educação continuada*. Palmas: SEC; FCT, 2005. p. 34-54.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

poder da Igreja sobre a educação, porque fortalece a participação das entidades religiosas na esfera pública para a construção do currículo e da formação dos/as professores/as que eram realizadas de forma sedimentada e com metodologias que não visavam as concepções das Ciências das Religiões.[129]

Nesse intento, as reflexões sobre a formação dos/as professores/as de Ensino Religioso apresentam um desafio ainda maior no que tange à identidade desses profissionais diante da formação com vistas às novas metodologias e concepções que estão em construção no país. Esta construção vislumbra fomentar conhecimentos que atendam à diversidade cultural e religiosa brasileira, de forma pedagógica, possibilitando a construção da autêntica cidadania do/a estudante.

As relações de formação dos/as professores/as de Ensino Religioso começam a ter destaque a partir das décadas de 1970 e 1980, de forma tímida, através de cursos de curta duração, pequenos seminários e capacitações, que não garantiam a habilitação necessária para que os/as professores/as pudessem dialogar reflexivamente com os/as estudantes sobre a pluralidade cultural e religiosa que constitui a identidade dos diferentes indivíduos presentes em sala de aula.

Após a aprovação da LDB, em 1996, o art. 33, trouxe algumas considerações relevantes para o Componente Curricular de Ensino Religioso. No entanto, as formações de professores/as para este seguimento continuaram sobre o poder das instituições religiosas e entidade civil, em cooperação com o Estado. Na LDB, lê-se o seguinte:

> Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997) § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997) § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997).[130]

Essa concepção de formação de professores/as não atendeu aos profissionais educação que atuavam com o Ensino Religioso na educação brasileira. Desta forma, os debates foram fomentados ao ponto de pressionar o governo para aprovação da Lei 9745, de 1997, que alterou a redação original do art. 33, da LDB, de 1996. A Lei nº 9.475, de 1997, alterou, então, o artigo

[129] CARON, Lurdes. *Formação de professores*: contexto histórico e trajetória do Ensino Religioso no sistema educacional catarinense. São José: ICEP, 2017. p. 109.
[130] BRASIL, 1996, [n.p.].

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

33 da LDB, definindo que os procedimentos para habilitação e admissão de professores/as de Ensino Religioso cabem aos sistemas de ensino. Com isso, o Parecer nº 97, de 1999, do CNE, transfere a competência desta formação aos sistemas de ensino. Observe:

> Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.[131]

Essas alterações visavam uma formação pautada em práticas reflexivas de um currículo que pudesse contribuir com o exercício da cidadania plena do/a estudante, garantindo-lhe sua identidade cultural e religiosa, independente da sua crença ou filosofia de vida. Nessa direção, Lourdes Caron apresenta uma retrospectiva da história da formação de professores/as da Educação Básica, destacando, nesse cenário, a formação de professores/as de Ensino Religioso. Para esta autora, o Ensino Religioso sempre foi alvo de retrocessos e avanços. Caron alerta que estes avanços e retrocessos fomentados por professores/as, que lutam para as conquistas do Ensino Religioso com o desejo de conquistar uma educação voltada para a construção recíproca de respeito ao transcendente, ampliando o conhecimento aos diferentes símbolos religiosos do mais importante ao mais simples, independente das sociedades e grupos.[132]

Para esses/as professores/as todos/as os/as estudantes têm direito de expressar sua religião, pois, para esses profissionais, o Ensino Religioso é uma área de conhecimento que precisa ter intencionalidade, planejamento e metodologia, sendo inserido nos projetos pedagógicos, tanto das instituições escolares quanto das universidades que contribuem para a formação inicial e continuada de pedagogos e pedagogas, pois o Ensino Religioso é um Componente Curricular assim como todos os outros componentes e, por isso, precisa dialogar com os diferentes caminhos que compreendem a construção de uma identidade crítica e reflexiva.[133]

Na mesma direção, Edile Rodrigues e Sérgio Rogério Junqueira esclarecem a importância de discutir a formação em Ensino Religioso de forma mais ampla para compreendê-la a partir de uma formação consistente compartilhada em que se desenvolva uma articulação

[131] BRASI, 1997, [n.p.].
[132] CARON, 2017, p. 168.
[133] CARON, 2017, p. 167-175.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

entre o ensinar, o educar e o aprender do Ensino Religioso, no processo em que as complexidades sejam dialogadas e superadas em um movimento contínuo de aprendizagem.[134]

Nesse intento, Caron destaca que as alterações propostas pela Lei nº 9.475, de 1997, possibilitaram um programa específico de formação de professores/as de Ensino Religioso em nível de graduação, no Estado de Santa Catarina, ainda no final da década de 1990. Isso contribuiu para a construção das definições dos conteúdos de Ensino Religioso da grade curricular, a partir das discussões nos cursos de formação. Desta forma, Santa Catarina criou um curso de licenciatura em Ciências da Religiões, habilitando os/as professores/as em nível de graduação.[135]

Ainda que o primeiro curso de graduação tenha surgido somente na década 1990 e com a forte participação do FONAPER na construção dos documentos norteadores do currículo de Ensino Religioso, a formação para os/as profissionais de Ensino Religioso continua carente, sendo notável que, após quase quatro décadas de implementação, os cursos em nível de graduação e pós-graduação para a área do Ensino Religioso pouco têm crescido no país, permanecendo a carência de profissionais habilitados nesta área do Componente Curricular de Ensino Religioso.[136]

Em geral, os/as autores/as mencionados nesta pesquisa defendem a necessidade de construir uma mudança organizacional, estrutural e pedagógica nos currículos de formação para romper com as contradições na área curricular do Ensino Religioso, dando ênfase à construção ampla e à composição do fenômeno religioso na estrutura social e cultural do país.

Outro elemento importante para a formação de professores/as são os programas dos livros didáticos, visto que não se pode construir material pedagógico adequado para o Componente Curricular de Ensino Religioso se ainda não existem profissionais habilitados para tratar desses conteúdos de forma crítica e criativa, respeitando a identidade do/a estudante.

A escassez de material didático apropriado para desenvolver e mediar o Componente Curricular de Ensino Religioso no ambiente escolar tem causado inquietude nos/as profissionais educação que atuam nessa área. A respeito deste assunto, muitas instituições educacionais colocaram como critério nas formações de professore/as na área de Ensino Religioso a elaboração de trabalhos finais que tinham como objeto a confecção de materiais didáticos.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

PPGPCR Faculdade Unida de Vitória

[134] RODRIGUES, Edile M. F.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *Fundamentos Pedagógicos do Ensino Religioso*. Curitiba: IBPEX, 2009. p. 76.
[135] CARON, 2017, p. 167-175.
[136] FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). *Parâmetros curriculares nacionais*: Ensino Religioso. São Paulo: Mundo Mirim, 2009. p. 16-17.

No entanto, esses materiais não foram adequados para se trabalhar didaticamente com os/as estudantes. Diante desta demanda, o FONAPER provocou os debates e elaborou os PCNs do Ensino Religioso. Esses documentos trouxeram o fenômeno religioso como objeto de estudo e trataram da organização dos conteúdos divididos em cinco eixos de estudo. Esses eixos são organizados da seguinte forma: "culturas e tradições religiosas; escrituras sagradas; Teologia ritos". Esse documento trouxe uma direção para os/as professores/as de Ensino Religioso, mas, não foram eficientes para resolver o problema da ausência de material didático. [137]

As conclusões de Santos nos levam a considerar que, em primeiro lugar, durante o período de 1997 até 2014, foram encontradas apenas dezessete publicações científicas acadêmicas elaboradas com vistas ao conteúdo de Ensino Religioso. E sem segundo lugar que, mesmo assim, essas publicações em questão não traziam as considerações referentes à pluralidade cultural, religiosa e ao fenômeno religioso e desta forma não atendem ao Componente Curricular de Ensino Religioso. [138]

Para Santos, o material didático de orientação do Componente Curricular de Ensino Religioso precisa passar pelo crivo pedagógico, considerando as orientações curriculares para o Ensino Fundamental e destacando que as formações em Ensino Religioso precisam estar pautadas na BNCC, bem como em todos os documentos normativos anteriores, para potencializar e alicerçar os movimentos de diversidade, solidariedade e formação das humanidades, dialogando com as interações humanas e produzindo conhecimentos para estabelecer as relações de interdependência entre a cultura, religião e indivíduos.[139]

Desta forma, pode-se concluir este segundo capítulo, enfatizando a ideia de que a formação continuada dos/as professores/as do Componente Curricular de Ensino Religioso precisa garantir o conhecimento necessário para construção de conhecimentos para potencializar a aprendizagem dos/as estudantes, independentemente de sua capacidade física ou intelectual. A partir do Ensino Religioso, os/as estudantes podem ampliar sua visão de mundo, auxiliando na sua formação integral e no seu desenvolvimento como pessoa humana. Assim, o próximo capítulo explora as possibilidades de adaptações das atividades e propostas metodológicas que podem garantir o processo de aprendizagem dos/as estudantes público-alvo da Educação Especial. Para esses/as estudantes, mais do que para os/as estudantes do ensino regular, o/a professor/a de Ensino Religioso precisa estar apto para trabalhar com metodologias

[137] SANTOS, Taciana B. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: algumas considerações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, 2021. p. 1-18.
[138] SANTOS,2021. p. 1-18.
[139] SANTOS, 2021, p. 1-18.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

criativas e inovadoras, envolvendo o currículo deste Componente Curricular, de forma a respeitar e interagir com a cultura e a religião desses/as estudantes.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

PPGPCR
Faculdade Unida de Vitória

3 METODOLOGIAS REFLEXIVAS NAS AULAS DO COMPONENTE CURRICULAR DE ENSINO RELIGIOSO

Nesta última etapa da pesquisa, apresentam-se as discussões sobre o conteúdo do Componente Curricular de Ensino Religioso para as turmas do Ensino Fundamental, séries finais. Leva-se em consideração a metodologia aplicada durante as aulas, demonstrando como os/as estudantes da Educação Inclusiva se sentiam durante às aulas em que a metodologia era aplicada de forma tradicional e engessada, ou seja, desconsiderando os conhecimentos dos/as estudantes e a maneira como eles/as concebiam as aulas que envolviam a religião.

Parece razoável considerar que a falta de interesse por parte dos/as estudantes acontecia pela falta de adaptação à metodologia desenvolvida pelo profissional que atuava na escola, durante o primeiro semestre do ano letivo de 2021, quando esta pesquisa iniciou. Ressalta-se que o desenvolvimento deste estudo ocorreu a partir dos fundamentos metodológicos com pressupostos qualitativos, baseados na pesquisa-ação e na abordagem pesquisa etnográfica. Ou seja:

> Um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.[140]

Os procedimentos empregados na pesquisa, baseada na pesquisa-ação, tem como principal caraterística a participação ativa dos sujeitos envolvidos. Isso possibilita a interação entre os sujeitos e o pesquisador, a flexibilização e a oferta de condições para o contínuo diálogo. Além disso, agrega à coleta de dados uma riqueza nos detalhes, ampliando as possibilidades de soluções para os possíveis problemas enfrentados pelos sujeitos da pesquisa, durante o tempo em que foi possível permanecer em sala de aula observando e participando das aulas como profissional colaborador das ações inclusivas.

É importante estabelecer que a intenção deste estudo não é criticar ou avaliar a capacidade profissional dos/as professores/as de Ensino Religioso que atuam na escola em estudo. Mas, através dos dados coletados, das observações registradas nos PDIs e da exploração dos documentos selecionados, pretende-se indicar que as Ciências das Religiões cabem dentro de metodologias criativas e reflexivas que alcançam as diferentes formas de aprender que o/a estudante pode desenvolver, pois por meio das Ciências das Religiões, o Componente Curricular de Ensino Religioso pode e deve ser articulado aos diferentes contextos, criando

[140] GIL, 2009, p. 57.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

novas possibilidades para o conhecimento e disseminando a cultura, a ética e os direitos humanos que colaboram para a formação do indivíduo em sua completude.

Desta forma, a etapa empírica da pesquisa iniciou um tempo antes da nossa inserção no mestrado profissional, quando estávamos levantando possibilidades de ampliar o nosso conhecimento a nível de mestrado. Então, durante o período do primeiro semestre de 2021, as questões investigativas e as hipóteses começaram a ser geradas em nossa mente, oportunizando a delimitação investigativa e a elaboração do projeto de pesquisa que, mais adiante, consolidou-se na atual dissertação. Desse modo, levantou-se como questão investigativa para o estudo no Mestrado Profissional em Ciências das Religiões a seguinte pergunta: Qual o impacto da práxis docente em Ensino Religioso sobre a aprendizagem de estudantes da Educação Inclusiva?

A hipótese inicial da pesquisa se baseia nas concepções metodológicas que o/a professor/a vem adquirindo, ao longo dos anos, nos processos de formação. Por isso, deseja-se verificar se, de fato, as formações estão colaborando para que os/as professores/as consigam ressignificar sua prática profissional em relação ao currículo do Componente Curricular de Ensino Religioso. Ou seja, perceber se as estratégias metodológicas pautadas pelo/a professor/a com formação nas Ciências das Religiões podem promover o acolhimento desses/as estudantes em sala de aula e mediar o conhecimento científico do Componente Curricular de Ensino Religioso com suas experiências de vida social, respeitando os fenômenos culturais e religiosos que fazem parte da história de vida desses/as estudantes.

Nesse sentido, apresentou-se como objetivo geral: identificar as contribuições das Ciências das Religiões na formação dos/as professores/as que lecionam o Componente Curricular de Ensino Religioso, possibilitando novas práticas metodológicas durante as aulas. Ao pensarmos na execução do objetivo geral, alinhou-se os principais objetivos – específicos – que perpassam o corpo deste estudo:

a) apresentar a perspectiva das Ciências das Religiões como uma proposta metodológica reflexiva e interdisciplinar para o Componente Curricular de Ensino Religioso;

b) identificar e analisar os fenômenos religiosos implicados no currículo do Ensino Fundamental, séries finais, a partir das experiências dos/as estudantes da Educação Inclusiva da EEEFM “Padre Humberto Piacente”, em sala de aula;

c) apresentar a trajetória da Educação Inclusiva no Brasil, identificando como esta modalidade de ensino vem convergindo com o Componente Curricular de Ensino Religioso em seus processos de conquistas e aquisição do conhecimento;

d) sugerir como as contribuições das Ciências das Religiões podem ser relevantes na formação do/a professor/a regente que atua com os/as estudantes da Educação Inclusiva,

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

promovendo aulas criativas e críticas e respeitando cada estudante em sua cultura e identidade religiosa.

Desta forma, perceber a visão dos /as estudantes sobre as aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso e a forma como essas aulas foram ministradas, permitiram-nos dar voz tanto aos/as estudantes da Educação Inclusiva, quanto à metodologia que os/as professores/as utilizavam na EEEFM "Padre Humberto Piacente", como sujeitos da pesquisa. Por esse motivo, vamos nos deter em abordar a realidade do cotidiano da sala de aula para um grupo de estudantes que são público-alvo da Educação Inclusiva e estão matriculados no turno vespertino da escola em análise, através da sensibilidade e da ética da pesquisadora desta pesquisa.

Ao final da pesquisa, apresenta-se um projeto interdisciplinar como produto pedagógico final com planejamentos de atividades e sugestões de metodologias capazes de envolver os/as estudantes independentemente de suas subjetividades, na busca por responder à questão problema supramencionada.

PPGPCR
Faculdade Unida de Vitória

3.1 Análise da sistematização das Aprendizagens do Componente Curricular de Ensino religioso do Ensino Fundamental e os caminhos percorridos pelo/a pesquisador/a

Especificamente sobre os caminhos percorridos pela pesquisadora, apresenta-se as principais características do cenário em que se desenvolveu a pesquisa-ação. Descreve-se como ocorreu nosso trabalho na EEEFM "Padre Humberto Piacente", em sala de aula regular, acompanhando os/as estudantes da Educação Inclusiva durante as aulas, possibilitando os registros das observações que estão sendo utilizadas como documentos para análises dos dados referentes ao fenômeno da falta de interesse e de motivação dos/as estudantes que frequentaram as turmas do Ensino Fundamental no turno vespertino.[141]

Localizada no bairro Alecrim, em Vila Velha-ES, a EEEFM "Padre Humberto Piacente" surgiu na década de 1970, mediante o esforço do padre passionista Humberto Piacente, que, ao envolver a comunidade local com seus trabalhos humanitários e espirituais, sensibilizou as autoridades públicas para a construção dessa escola e suas transformações, ao longo dos anos, para atender às demandas da comunidade escolar. Atualmente, mesmo passando por crescente desenvolvimento econômico e social, a comunidade em questão continua sendo de renda baixa,

[141] Por orientação acadêmica, optamos por retirar do texto as fotografias, os nomes ainda que fictícios e as singularidades de cada sujeito da pesquisa registradas no diário de bordo desta pesquisadora.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

de modo que muitas famílias carentes sobrevivem com contribuições do governo e com empregos informais.[142]

A escola tem como características estruturais sala de recurso multifuncional com equipamentos de forma satisfatória, atendendo às orientações do MEC. Desse domo, a escola possui banheiros e salas acessíveis e atente aos estudantes do Ensino fundamental, no turno vespertino. O Ensino Médio, nos turnos matutino e noturno, atende à Educação de Jovens e Adultos (EJA) com quatorze salas de aulas de ensino comum, funcionando de acordo com a demanda de cada turno.[143] Para atender a demanda de aproximadamente trinta e três estudantes público-alvo da Educação Especial, a escola conta com três profissionais que realizam o trabalho de Atendimento Educacional individualizado no contra turno.[144]

A partir do nosso trabalho como professora e colaboradora das ações inclusivas, foi possível observar que, na EEEFM "Padre Humberto Piacente", a inclusão acontecia de fato, pois os/as estudantes público-alvo da Educação Especial eram protagonistas não só dos processos de inclusão em sala de aula, como também eram vistos como sujeitos de direitos pela gestão da escola, como todos os demais estudantes.[145]

A pesquisa teve início com minhas observações durante as aulas acompanhadas por dois períodos letivos. Essas observações foram registras no diário de bordo, os sujeitos da pesquisa foram sendo abordados durante os momentos em que estivemos na escola e de forma semelhante convidamos as famílias para tomar ciência e autorizar a pesquisa com os estudantes. As famílias que não conseguiram comparecer a escola, fomos em sua residência apresentar a pesquisa e colher as autorizações para a pesquisa.

Durante as observações na EEEFM "Padre Humberto Piacente", evidenciamos que os/as estudantes da Educação Especial eram convidados a sentar sempre na frente em sala de aula, para serem vistos e melhor assistidos pelos/as professores/as. A pedagoga acompanhava de perto o desenvolvimento de cada estudante e as metodologias dos/as professores/as, para que esses/as estudantes desenvolvessem sua autonomia. A gestão da escola sempre empregou as verbas destinadas à Educação Especial de forma correta, convidando os/as professores/as para listarem os materiais necessários ao processo de aprendizagem dos/as estudantes. Essas formas de empenho com trabalho resultavam em estudantes mais participativos e críticos durante as aulas.[146]

[142] Elaboração própria, dados inéditos, 2023.
[143] Elaboração própria, dados inéditos, 2023.
[144] Elaboração própria, dados inéditos, 2023.
[145] Elaboração própria, dados inéditos, 2023.
[146] Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

Como a escola ofertava todas as condições de aprendizagens, ela também deixava claro para os/as estudantes e suas famílias que eles/as seriam avaliados dentro de suas capacidades. Ou seja, não seriam tratados como estudantes "média". Em outras palavras, cada estudante precisava se comprometer com as atividades e com as avaliações e, quando não estavam correspondendo às orientações da equipe pedagógica, a família era convidada para juntos, repensarem as estratégias de apoio para solucionar os eventuais problemas.

De forma semelhante, os/as professores/as tinham como uma de suas atribuições adaptarem as aulas com metodologias que possibilitassem o acesso ao conhecimento de forma integral. Quando esse/a profissional tinha alguma dificuldade em adaptar as atividades, ele/a poderia solicitar do/a professor/a colaborador/a e do/a pedagogo/a auxílio na realização das devidas adaptações. Para situar os/as professores/as em relação aos/às estudantes público-alvo da Educação Especial, ao ser matriculado na EEEFM "Padre Humberto Piacente", os/as estudantes, após o período de adaptação e dos processos de sondagens pedagógicas que possibilitam a identificação dos possíveis estudantes como público-alvo da Educação Inclusiva, eram convidados com seus familiares a se reunirem com o/a professor/a colaborador para realizarem o estudo de caso individual.

Neste estudo de caso, realiza-se um diálogo com a família para descrever a rotina doméstica, os hábitos, a deficiência que ele/a possui e os documentos comprobatórios. Neste processo, a família recebe todas as orientações de como funciona a escola e a maneira como o/a estudantes será acompanhado ao longo do período letivo. Esse documento de sondagem é um conjunto com aproximadamente trinta e três questões, e elas contribuem para que o/a profissional compreenda melhor esse estudante, ou seja, de forma mais integral, e, consequentemente, consigam auxiliar os/as professores/as regentes nos momentos de adaptação curricular ou metodológica, para que possa ocorrer a aprendizagem do/a estudante, considerando-o como protagonista de seu processo de ensino.[147]

Após essa reunião inicial com os familiares dos/as estudantes, as informações são passadas para os/as professores/as das áreas de conhecimento, de acordo com cada Componente Curricular. A partir daí, cabe ao professor/a colaborador/a registrar as informações e os acontecimentos com e sobre esses/as estudantes em seu caderno de planejamento, o qual chamamos de *Diário de bordo*, para que, no início de cada trimestre, seja possível construir o PDI.

[147] Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

No PDI, traçamos e discutimos as formas mais adequadas para que esses/a estudantes possam participar das aulas. Os/as professores/as regentes utilizam nossas observações e acrescentam as suas, para construir os processos de aprendizagens nas quatro áreas de conhecimentos, estimulando o desenvolvimento das habilidades necessárias dentro de sala de aula e com a utilização de recursos e atividade estratégicas nas aulas do Atendimento Educacional Especializado (AEE).[148] O PDI é um documento norteador flexível e dinâmico, em que os/as professores/as podem pontuar e apontar as intervenções necessárias para o bom rendimento dos/as estudantes.

Ressaltamos que o critério de registrar todas as informações sobre os/as estudantes em diário de bordo foi algo que contribuiu de forma significativa para a realização da pesquisa, pois a partir desses documentos e do movimento de escrita de cada um deles referente aos/às estudantes que atendíamos durante o período de 2021 a 2022,[149] foi possível compreender as singularidades que as aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso provocavam em cada um desses/as estudantes. Ou seja, foi possível notar que o contexto de suas emoções foram se modificando na medida em que as metodologias aplicadas pelos/as professores/as de Ensino Religioso foram sendo mais interativas e reflexivas.

Desse modo, o comportamento e as falas desses/as estudantes em relação às aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso nos incentivaram a conhecer e aprofundar nosso conhecimento em Ciências das Religiões, elaborando como questão investigativa: Qual o impacto da práxis docente em Ensino Religioso sobre a aprendizagem de estudantes da Educação Inclusiva?

A pergunta surgiu porque os/as estudantes público-alvo da Educação Especial passaram a demonstrar insatisfação e inquietude durante as aulas desse Componente Curricular. Esses comportamentos não se repetiam em outras áreas de conhecimento. Então, fomos percebendo que as aulas estavam sendo planejadas de forma muito tradicional, de modo que o/a professor/a utilizava uma linguagem mais formal, livro, caderno e quadro, o que refletia na indisciplina da turma como um todo e nas alterações comportamentais dos/as estudantes público-alvo da Educação Especial. Estes últimos precisam de metodologias que envolvam recursos visuais, audiovisuais, músicas entre outros recursos que, possivelmente, os aproximem dos/as professores/as.

[148] Elaboração própria, dados inéditos, 2023.
[149] Em meados de 2022 a SEDU fechou repentinamente a EEEFM “Padre Humberto Piacente”, por determinação da Defesa Civil, que sinalizou a situação de perigo eminente em um muro de arrimo, de modo que os/as alunos/as e professores/as foram localizados em outras duas unidades escolares para darem prosseguimento aos seus estudos.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

De acordo com Andréa Bernardes, a aprendizagem precisa ter sentido para o/a estudantes na defesa da aprendizagem significativa, em que o/a professor/a não deve se deter apenas na transposição didática dos conteúdos, mesmo que seja com métodos criativos. A autora defende a elaboração de metodologias que coloquem o/a estudante como protagonista dos seus processos de aprendizagem, partindo da perspectiva de elaborar os planos de ensino a partir dos conhecimentos prévios que eles/as carregam. Ela ainda enfatiza que, quando as aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso são planejadas considerando o que os/as estudantes já conhecem sobre o objeto de conhecimento, esses/as estudantes conseguem elaborar, reelaborar hipótese e problemas que os envolvem com as competências e habilidades que as ciências humanas permitem.[150]

Bernardes segue sustentando que a formação em Ciências das Religiões para os/as professores/as que atuam com o Componente Curricular de Ensino Religioso é essencial para que essa/a profissional tenha condições de planejar as aulas com comprometimento científico e crítico. Ao analisarmos os documentos referentes ao plano de ensino do Componente Curricular de Ensino Religioso na EEEFM "Padre Humberto Piacente",[151] percebemos que a intencionalidade pedagógica está presente, indicando o que os/as professores/as acompanhem o currículo proposto na BNCC para as turmas. Porém, sem formação adequada, esse/a professor/a, muitas vezes, não consegue preparar o plano de ensino com metodologias reflexivas, e o documento permanece sendo apenas mais um instrumento pedagógico engavetado.

A descrição das aulas e os procedimentos metodológicos foram os primeiros documentos a serem analisados. Neste documento, é possível realizar uma análise sistematizada sobre a prática metodológica dos/as professores/as. Desse modo, ao lermos os planos de ensino referentes às turmas do Ensino Fundamental, percebemos que as metodologias do/a professor/a que trabalhou na EEEFM "Padre Humberto Piacente" foram as mesmas para todas as turmas, desconsiderando a identidade de cada grupo/turma, a saber:

> Aula expositiva, com explicações no quadro branco e atividades de registro. No caderno e no livro. A avaliação ocorria por meio da participação e realização de atividades avaliativas presenciais individuais.[152]

Percebemos que com esse tipo de procedimento metodológico o/a estudante não é visto como protagonista, e as aulas não contemplam seus direitos enquanto estudante. Por isso, fomos

[150] BERNARDES, 2022, p. 38.
[151] Elaboração própria, dados inéditos, 2023.
[152] Professora de Ensino Religioso atuante no primeiro semestre.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

dialogar com a professora que trabalhou durante o ano de 2021 com os/ as estudantes que acompanhávamos, no sentido de contribuir para a construção de aulas mais dinâmicas e participativas. No entanto, a professora relatou que estava com dificuldades para inserir metodologias que pudessem auxiliar os/as estudantes tanto da Educação Inclusiva quanto da sala regular em suas aulas, porque, segundo ela, eles/as não gostam da aula do Componente Curricular de Ensino Religioso. Com efeito, as aulas continuavam da mesma forma.

Como podemos depreender dos registros mencionados anteriormente, os/as estudantes público-alvo da Educação Especial passaram demonstrar falta de interesse e de motivação em participar das aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso. Eles/as deixavam isso claro durante os atendimentos com o/a professor/a colaborador/a, como veremos mais a frente, ao prosseguirmos para o próximo item da pesquisa.

Diante das insatisfações e das mudanças no comportamento dos/as estudantes, fomos percebendo, registrando e buscando caminhos para dialogar sobre essas questões com a equipe pedagógica. Porém, no início do segundo semestre do ano de 2022, logo após o recesso escolar, ocorreu a troca de professores/as de Ensino Religioso, por questões burocráticas que envolviam processos seletivos. O/a novo/a professor/a que assumiu a turma, em agosto de 2022, iniciou os trabalhos em sala de aula com metodologias que partiam do diálogo e das interações com os/as estudantes, ou seja, as aulas passaram a ser expositivas e dialogadas, com uso do quadro branco, vídeo e de técnicas pedagógicas que buscavam oportunizar a participação ativa dos/as estudantes no processo de ensino-aprendizagem, tais como: dinâmicas em grupo, atividades artísticas, debates, dentre outros. Os/as estudantes eram levados para fora da sala e aprendiam os conteúdos através de figuras e imagens simbólicas que promoviam o interesse deles/as nas aulas.[153]

A BNCC não sinaliza de maneira sistematizada as metodologias que os/as professores/as devem aplicar durante as aulas. O documento da BNCC convida os/as professores/as a perceberem os avanços tecnológicos e culturais que envolvem os/as estudantes desta geração, indicando elementos para a construção de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), considerando a realidade dos/as estudantes e articulando as investigações científicas que contextualizam as habilidades e as competências, o que estimula os processos criativos, a mediação e a intervenção sociocultural para inserir o/a estudantes nos processos de aprendizagens, de modo que ele/a se sinta pertencente a esse processo.[154]

[153] Professora de Ensino Religioso com graduação e especialização em Ciências das Religiões atuante no segundo semestre.
[154] BRASIL, 2017, p. 438.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

Desta forma, o primeiro caminho a percorrer nesta parte prática da pesquisa consiste na proposta de explorar os planejamentos e os planos de ensino para identificar como os/as professores/as estavam elaborando as metodologias para aplicar as competências apropriadas para as series finais do Ensino Fundamental, considerando o contexto histórico social:

> Em um movimento ininterrupto de apropriação e produção cultural, buscando entender se os/as professores/as do componente curricular de Ensino Religioso estavam conseguindo compreender o /a aluno/a da Educação Especial como um sujeito em sua dimensão concreta e biológica ou seja, entendendo que cada ser humano está inserido na cultura e na transcendência que envolvem diferentes formas simbólicas de ver e viver a vida.[155]

As aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso devem ser pensadas de modo a colaborar para que o/a estudante perceba sua própria cultura, e a cultura de seus semelhantes, respeitando e construindo novos valores para uni-los na construção de uma sociedade pacificadora e humanizada. Nessa direção, passamos a apresentar como, ao nosso olhar, os/as estudantes percebiam e se sentiam durante as aulas de Ensino Religioso na EEEFM "Padre Humberto Piacente", durante o ano letivo de 2021, entendendo como as transformações ocorrem de forma dinâmica no comportamento e na concepção do conhecimento dos/as alunos/as.

PPGPCR
Faculdade Unida de Vitória

3.2 A visão dos estudantes da Educação Inclusiva sobre as aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso a partir da percepção do pesquisador

Prosseguimos neste tópico do estudo com as experiências dos/as estudantes do Ensino Fundamental - séries finais. Nessa fase da pesquisa, pretende-se trazer os sentimentos e o comportamento dos/as estudantes em relação às aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso, contextualizando com as pesquisas que já foram realizadas sobre este assunto, no intuito de apontar possibilidades para os/as leitores/as.

Desta forma, trazemos as experiências de estudantes que frequentam o Ensino Fundamental, no turno vespertino, na EEEFM "Padre Humberto Piacente", com deficiências e singularidades individuais. Esses/as estudantes configuram-se como os/as protagonistas deste estudo, por serem estudantes público-alvo da Educação Especial. Por orientação acadêmica, optamos em registrar suas experiências de forma ampla e indeterminada, identificando-os apenas com consoantes maiúsculas registradas entre parênteses para melhor compreensão dos

[155] BRASIL, 2017, p. 438.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

dados coletados e das construções correntes. Outro procedimento metodológico tomado neste estudo é organização dos sujeitos da pesquisa por deficiência, nível de alfabetização, religião e assiduidade nas aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso.

Os /as estudantes atendidos por esta pesquisadora nas salas de AEE, no contraturno e na sala de aula de ensino comum, apresentam como deficiência: Transtorno do Espectro Autista (TEA); TEA moderado com hiperfoco em Arte; Deficiência Intelectual leve com quadros de ansiedade generalizada. Eles/as possuem linguagem verbal bem desenvolvida e demonstravam boa participação nas aulas e, quando se sentiam prejudicados ou incomodados, procuravam a pedagoga ou a professora colaboradora das ações inclusivas para reclamar seus anseios e direitos.

A religião predominante no conjunto dos/as estudantes é a Católica Apostólica Romana, seguida da evangélica pentecostal – Assembleia de Deus, na maioria dos casos, todos congregam de forma ativa nas igrejas que frequentam e participam de atividades como grupo de louvores. Os/ as estudantes /as público-alvo da Educação Especial possuem idade entre onze e quinze anos. Dentre eles/as, apenas um está em situação de atraso escolar, e os demais estão na idade certa e na turma correta sem reprovação.[156]

Em relação à alfabetização, esses/as estudantes estão construindo e desenvolvendo os processos de alfabetização, de acordo com suas habilidades e etapa de ensino, mesmo estando nas séries finais do Ensino Fundamental. Este é um dos motivos de acompanhamento dos/as professores/as colaboradores/as. Em nossos registros realizados no diário de bordo, consta que os estudantes (C) frequenta as aulas de forma assídua, interage e socializa com os colegas de sala de forma satisfatória, é participativo/a e comunicativo/a durante as atividades e os eventos escolares. Além disso, (C) apresenta como característica o gênio forte, realiza críticas cirúrgicas, fala alto e não aceita ser contrariado/a por outra pessoa, mas, ao mesmo tempo, lá no fundo, é uma criança doce que obedece aos pais e respeita os/as demais professores/as, comprometido/a com os estudos. Sua família é presente e participativa na escola, um fator positivo para a vida escolar deste estudante. Durante a aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso, (C) mesmo sendo acompanhado/a pela professora colaboradora, não conseguia concentrar-se nas aulas e passava a maior parte aula reclamando e argumentando, porque não queria permanecer em sala de aula. “Essa aula não é legal, eu não gosto nem da aula

[156] Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

e nem da professora a gente não tem nada para fazer e a professora ainda quer que todo mundo fica quieto e com comportamento bom",[157]dizia ele.

Ressaltamos que, apesar das aulas do Componente de Ensino Religioso serem facultativas, a família de (C) não optou por essa possibilidade, por entender que o/a estudante precisava participar de todas as aulas na escola e, ademais, nesta unidade escolar, quando os/as estudantes optavam por não frequentar as aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso, deveriam ser encaminhados para a coordenação, onde faziam atividades complementares para completar a carga horária. Ou seja, esse é o caso dos/as estudantes não matriculados neste Componente Curricular, como podemos observar ao explorar o PPP da escola.[158]

Apesar de (C) não ter interesse nas aulas do Componente de Ensino Religioso, seu caderno era organizado com letra legível, cumprindo todas as tarefas dentro dos prazos. Além disso, (C) tem muitos amigos na escola, sendo uma figura marcante de sua turma.

É importante relatar que durante o ano letivo, por motivo de ajustes nos contratos dos servidores da SEDU, alguns professores/as tiveram seus contratos encerrados, de modo que os/as profissionais foram substituídos por outros servidores/as. Isso ocorreu com o/a professo/a de Ensino Religioso. Esse fato é determinante para a investigação acadêmica desenvolvida neste estudo, pois, após algumas aulas com o novo professor/a de Ensino Religioso, foi possível perceber as mudanças de comportamento de (C). Ou seja, esse estudante passou a ser participativo durante as aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso, esperando pelas aulas com entusiasmo para, então, realizar as tarefas com alegria, demonstrando interesse e participando de metodologias que permitiam explorar suas habilidades em várias áreas dos conhecimentos, adquirindo as competências necessárias para completar seu processo de aprendizagens para o ano cursado.

Agora, passamos a relatar os registros referente ao estudante identificado como (D). Este estudante é alfabetizado e acompanha as aulas dos Componentes Curriculares das demais áreas de conhecimentos com alegria e entusiasmo. Geralmente, (D) sentava-se na frente, era curioso, participava efetivamente das aulas, fazendo perguntas pertinentes sobre os assuntos abordados pelos/as professores/as. Seus maiores companheiros na escola eram os/as próprios/as professores/as, posto que com outros/a estudante ele/as não demonstrava interesse em interagir, nem mesmo durante o momento do recreio. Destacamos que o estudante (D) sempre procurava um canto sossegado para se sentar e desenhar personagens infantis, porém, com traços e

[157] Destacamos que optamos por manter a escrita exatamente como os sujeitos da pesquisa se colocavam. Sem revisão textual, para manter a essência dos dados. Elaboração própria, dados inéditos, 2023.
[158] Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

habilidades em nível avançado até para sua idade, demonstrando ter hiperfoco na área de Arte.[159]

Durante as aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso, o estudante (D) se recusava a fazer as atividades e preferia ficar desenhando personagens de desenhos infantis aleatórios. Às vezes, ele perguntava questões pertinentes ao assunto que o/a professor/a estava aplicando. Ao perceber que o comportamento do estudante (D) sempre mudava durante as aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso, e que em cada aula ele demonstrava estar desmotivado, passamos perguntar o que o/a estudante gostaria de fazer nas aulas de Ensino Religioso. As respostas foram indicando que havia algo na metodologia que não estava correspondendo às expectativas desse estudante.

Foi possível registrar que (D) estava se recusando a copiar o conteúdo do quadro. Para um/a estudante com deficiência intelectual, os trabalhos em grupo não são mais interessantes, porque eles/as não conseguem reter a concentração para fazer a transcrição do quadro para o caderno. Durante as reuniões de planejamentos para adaptação das atividades, tivemos a oportunidade de conversar com o/a novo/a professor/a sobre os interesses dos/as estudantes. Desta forma, as aulas do segundo semestre proporcionaram momentos de grande interação entre os pares, de modo que o/a professor o/a trouxe propostas de aulas integradas com a professora de Arte, e o estudante (D) participava das atividades como sempre fazia com os demais Componentes Curriculares como, por exemplo, Língua Portuguesa, ou seja, fazendo tudo que lhe era orientado durante as aulas.

Foi possível perceber que as novas metodologias aplicadas no segundo semestre foram articuladas entre as aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso com os Componentes Curriculares das demais áreas de ensino. Isso possibilitou aos/às estudantes mais participação em trabalhos de grupos e seminários, o que trouxe aumento na participação das aulas. Essa nova metodologia contribuiu para que (D) rompesse com a dificuldade em interagir com os/as colegas de salas, e ele já não precisava mais da intervenção dos/as professores/as para integrá-lo em grupos, pois o/a estudante já se integrava naturalmente com os/as colegas de sala com o apoio das dinâmicas metodológicas inseridas nas aulas. Para compreendermos melhor este cenário em que o estudante (D) passou a gostar de participar das aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso, registramos que, segundo a BNCC, o Componente Curricular de Ensino Religioso deve promover o diálogo intercultural entre os/as estudantes, estimulando-

[159] Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

os/as a participar de forma crítica nas aulas e a vivenciar experiências potentes em relação a história, a sociedade e cultura.[160]

Na sequência, apresentamos as individualidades do estudante (F), que possui deficiência Intelectual leve. (F) encontra-se em defasagem escolar por não conseguir acompanhar as atividades e o currículo escolar.[161] Apesar de estar em defasagem escolar, (F) possui um grande potencial para desenvolver as interações em sala de aula com apoio e incentivo, motivo pelo qual foi convidado a fazer parte do Programa Sucesso Escolar (PSE), que tem por objetivo preparar o/a estudante para avanço a idade certa escolar. (F) se destaca na escola por ser popular entre os colegas, interagindo e socializando-se com todos durante as aulas e o recreio, sem precisar de apoio do/a professor/a colaborador. (F) está em processo de alfabetização e apresenta dificuldade com propostas de atividades que envolvem leitura e interpretação textual.

Ressaltamos que essas dificuldades são pontuadas no PDI do/a estudante, para que todos/a os/a profissionais tenham acesso para planejar as aulas com o intuito de explorar estrategicamente as atividades adaptadas que possibilitam o desenvolvimento de tais habilidades. Segundo (F), seu desgosto com as aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso ocorre porque ele não gostava de fazer as atividades, que, na época, eram baseadas em textos e questionários para ler e responder. O estudante também reclamava que já tinha sua religião e não queria ouvir sobre outros deuses, pois não acreditava neles e só frequentava as aulas porque não queria ter que sair da sala para ficar na coordenação ou em outro espaço da escola, sem sua turma e seus colegas.

Com a mudança nas metodologias propostas em sala de aula, (F) passou a demonstrar interesse pelas aulas de Ensino Religioso, e sua opinião sobre os conteúdos abordados mudaram. Isso demonstrou sua compreensão e respeito às outras crenças, aprendendo, através dos conteúdos curriculares adequados, sobre a diversidade religiosa e cultural que contempla o Brasil, além das dinâmicas utilizadas durante as aulas e as novas possibilidades de desenvolvimentos dos conteúdos das matérias das áreas das Ciências Humanas.

As mudanças positivas no comportamento de (F) foram observadas pelo professor/a do Componente Curricular de Ensino Religioso, que, nos planejamentos semanais, passou a relatar as progressões no desenvolvimento desse estudante. Elas foram pontuadas também por outros/as profissionais que atuavam na sala de aula, proporcionando a (F)destaque e visibilidade durante as reuniões do Conselho de Classe da escola.

[160] BRASIL, 2017, p. 439.
[161] EEEFM PADRE HUMBERTO PIACENTE. *Plano de Desenvolvimento Individual – PDI*. Vila Velha: SEMED, 2023. [n.p.].

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

Na mesma direção, prosseguimos pontuando os registros realizados sobre o estudante (G), que tem Deficiência Intelectual leve, é católico romano praticante, com fala desenvolvida, não alfabetizado, educado, tímido, e só responde o que lhe é perguntado. (G)frequentava as aulas tentando copiar os textos do quadro mesmo com sua dificuldade na escrita, porém, era perceptível que ele não entendia a propostas das aulas e nem do que se tratava os assuntos abordados nas aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso, porque não sabia ler e escrever.[162]

O/a professor/a do Componente Curricular de Ensino Religioso, por sua vez, apesar de participar dos planejamentos junto ao/à professor/a colaborador/a e ao/a pedagogo/a, apresentava extrema dificuldade em adaptar o conteúdo para os/as estudantes que precisam de adaptações, como é a proposta da SEDU, para atender as especificidades dos/as estudantes da Educação Inclusiva. Isso resultava em atividades iguais para todos/as estudantes, desconsiderando as dificuldades e/ou as diferentes formas de aprender que eles/as demonstravam.[163]

Percebemos que (G), não gostava das aulas de Ensino Religioso, porque não entendia o que o/a professor/a explicava. Mas, por ser um bom estudante, ele tentava realizar as atividades conforme o/a professor/a aplicava, porém, não as concluía por não ser alfabetizado e não conseguir responder aos questionários. Por outro lado, o/a professor/a, pensando estar ajudando, sempre esperava (G), para fazer as correções no quadro, deixando-o copiar as respostas durante às correções. Mas, isso deixava o/a estudante cada vez mais contrariado, sentindo-se incapaz.[164]

Quando analisamos o caso do estudante (G), percebemos que ele não teve seu direito a aprendizagem garantido, porque, possivelmente, o/a professor/a não conseguiu articular as metodologias em relação às aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso com as dificuldades do/a estudante em questão. Desse modo, uma metodologia que não atende às necessidades plurais dos/as estudantes acaba tornando-os invisíveis em sala de aula e impedindo sua formação integral. Essa percepção se confirma ao observamos as práticas metodológicas utilizadas pelo/a professor/a que passou atuar durante o mês de agosto, no segundo semestre de 2022, quando as propostas de atividades passaram a ser voltadas para as percepções das Ciências das Religiões. Desta forma, (G), passou a gostar das aulas, falar que não se sente mais diferente dos/as outros/as colegas, porque consegue agora acompanhar as atividades juntos com os/as colegas.

[162] EEEFM PADRE HUMBERTO PIACENTE, 2023, [n.p.].
[163] EEEFM PADRE HUMBERTO PIACENTE, 2023, [n.p.].
[164] EEEFM PADRE HUMBERTO PIACENTE, 2023, [n.p.].

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

Ressaltamos que o/a novo/a professor/a passou a utilizar metodologias que envolviam a produção de materiais, de modo que (G), conseguiu realizar e concluir as atividades individuais ou em grupos, explorando, muitas vezes, as habilidades corporais e sensoriais em substituição aos questionários e cópias no quadro. Segundo Afonso Soares, a metodologia aplicada nas aulas de Ensino Religioso precisa possibilitar ao/à estudante aquisição do conhecimento referente às diferentes manifestações que interferem na formação da sociedade, devendo esse processo metodológico estar articulado ao pensamento crítico e construtivo do/a estudante indo além da transposição didática.

Nas palavras do autor:

> A compreensão da religião deve ser o verdadeiro objeto do ensino religioso, aí se compreendendo o estudo das diferentes manifestações que interferem na formação da sociedade, o qual só pode ser propriamente estudado pela ciência da religião. nesse sentido, o que geralmente é denominado de ensino religioso é, na verdade, a transposição didática, ou melhor, a aplicação para o cotidiano da sala de aula dos resultados dessa ciência, possibilitando aos estudantes da educação básica a compreensão da(s) cultura(s) das diferentes comunidades que formam determinado país/nação.[165]

Nessa direção ao compreender a importância dos/as professores/as assumirem metodologias que potencializam a aprendizagem dos/as estudantes considerando a riqueza das aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso, passamos a explorar as situações que o/a estudante (H), conseguiu expressar através de suas experiências com as aulas de Ensino Religioso durante os dois semestres letivos de 2021.[166]

Cabe-nos mencionar que (H), tem Deficiência Intelectual leve. (H) não é alfabetizado e apresenta dificuldades para realizar as atividades em sala de aula. Por esse motivo, ele precisava que todas suas atividades fossem adaptadas para o desenvolvimento de seu processo de alfabetização. Mas, mesmo com dificuldade de aprendizagem, (H) possui fala fluente e boa coordenação motora. Em relação às interações com os colegas e professores/as, ele demonstra desenvolvimento e atitudes satisfatórias para sua etapa de ensino e sua condição cognitiva.

O fato de participar como cantor de louvores na igreja em que congrega contribui para a sua popularidade entre os/as colegas. Desta forma, podemos registrar que, em todas as aulas, (H)participava bastante, demonstrando inquietação e resistência apenas nas aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso, durante o primeiro semestre. E, ao ser questionado/a sobre sua participação nas aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso,

[165] SOARES, Afonso M. L. Ciência da Religião, Ensino Religioso e formação docente. *Revista Rever*, São Paulo, n. 3,2009. p. 1-18.
[166] EEEFM PADRE HUMBERTO PIACENTE, 2023, [n.p.].

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

o estudante foi enfático em responder que não gostaria de ouvir sobre outras religiões, sendo possível registrar uma das respostas dele em nosso PDI para posterior reflexão junto a equipe pedagógica. Observe:

> Não quero ouvir sobre as outras religiões, minha a igreja não permite falar sobre macumba e as religiões de que professora falava eram do mal e não entendia bem, não entendia bem sobre o que a professora falava e não conseguia acompanhar as atividades propostas.[167]

Um fato curioso percebido é que (H) passou a criar algumas estratégias para não participar das aulas de Componente Curricular de Ensino Religioso durante o primeiro semestre. Uma delas foi não vir para a escola no dia em que sua turma teria aula de Ensino Religioso e, quando não conseguia faltar a aula, ele/a apresentava alguma indisciplina para sair de sala. Ou seja, (H) preferia levar ocorrência ou ser advertido na coordenação ao ter que participar das aulas de Ensino Religioso.

Ao analisar as ações de (H), percebemos que esse estudante apresentava intolerância religiosa por desconhecer as diferentes religiões e os fenômenos religiosos que envolve cada religião. Participante e atuante em sua igreja, (H) não queria contrariar seus líderes religiosos e, por isso, recusava-se a participar das aulas de Ensino Religioso, o que demonstra a urgência em estabelecer como metodologia aulas de Ensino Religioso propostas de ensino voltadas para a perspectiva das Ciências das Religiões, com o currículo crítico e reflexivo que contemple as diversidades religiosas e culturais dos/as estudantes.

Nesta mesma análise, encontramos a situação do/a estudante a (J), um estudante não alfabetizado, extremamente tímido, que não interagia com os/as colegas da turma e, com frequência, apresentava crises de ansiedade, sendo necessário retirá-lo da sala de aula para acalmá-lo. Essas crises se manifestavam quando (J), se sentia pressionado ou exposto de alguma forma, o que era comum nas aulas das diferentes áreas de conhecimento, inclusive nas aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso, porque o estudante não realizava as atividades propostas e sempre reclamava que as aulas eram “chatas”, ou que não gostava de ler e ouvir sobre as outras religiões. Porém, nos momentos das atividades avaliativas, (J), se sentia desesperado por não conseguir dar conta de realizá-las.

Com o passar dos meses e com a troca de profissionais, as atividades avaliativas passaram a ser realizadas de forma dinâmica, por exemplo, na forma de teatros e na construção de material concreto. Essas mudanças contribuíram para que (J), tivesse um melhor desenvolvimento e, com isso, seu comportamento, aos poucos, foi modificando. O estudante

[167] EEEFM PADRE HUMBERTO PIACENTE, 2023, [n.p.].

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

demonstrou estar mais seguro, participando das aulas com entusiasmo e alegria, ou seja, sem sentir-se angustiado. Foi possível perceber que (J), passou a sair menos da sala de aula por motivos de crises de ansiedade e, durante os recreios, ele não ficava mais tão sozinho, mas, agora, em um grupo de amigos.

Nesta situação, foi possível perceber que a metodologia em aplicar e verificar os conteúdos sem utilizar a avalição objetiva como único instrumento para avaliar o estudante, proporcionou ao estudante uma situação confortável de poder demonstrar suas potencialidades, abrindo novos caminhos para a aprendizagem, interação e socialização para com os/as demais colegas iniciando um processo de relacionamento social para a vida, pois os/as colegas passaram a auxiliar e a compreender que (J), era um estudante diferente e que eles precisavam aprender a lidar com as diferenças em sala de aula. Essa nova postura amenizou o sofrimento diário de (J), em relação às tensões que ele sofria com as aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso.

Nessa direção, a partir das observações do/a professor/a colaborativo/a, prosseguimos pontuando as descrições sobre (K), estudante com Deficiência Intelectual, evangélico pentecostal. (K), é uma pessoa com participação ativa na igreja e vivencia suas experiências sempre acompanhado de seus pais, que não o deixa sozinho. O estudante possui fala desenvolvida e sua mãe relata sentir orgulho, porque ele estava pregando em sala de aula.

Ocorre que, durante as aulas, ao se relacionar com os colegas, (K), utilizava versículos bíblicos decorados ou palavras sugeridas durante as pregações, que ele ouvia em seu cotidiano, para o ambiente escolar. Essa postura, às vezes, provocava pequenos conflitos com os/as colegas. (K), era um estudante com frequência baixa, porque faltava as aulas semanalmente para não participar das aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso. Por essas faltas, foi necessário realizar uma abordagem para entender os motivos delas junto ao estudante, e a resposta foi que não iria participar das aulas para aprender coisas erradas sobre outras religiões. Ou seja:

> Professor não quero vir a escola no dia da aula de Ensino Religioso porque não quero aprender nem ouvir sobre outras religiões pois são aulas de macumbaria. E a professora também passava textos e questionários que ela mesmo dava a resposta. Eu já tenho a minha religião e não acho isso certo, a gente vem pra escola para aprender coisas de escola não de igreja.[168]

A fala de (K), nos chamou atenção para questões que envolvem o proselitismo e a intolerância em sala de aula. Desse modo, conversamos com o/a professor/a sobre a postura

[168] EEEFM PADRE HUMBERTO PIACENTE, 2023, [n.p.].

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

do/a estudante. Então, após discutirmos sobre o conteúdo e a metodologia do Componente Curricular de Ensino Religioso, chegamos ao consenso de adaptarmos uma aula sobre o conteúdo e criamos uma proposta de "ilha deserta", em que cada estudante deveria trazer um objeto sagrado para levar para a ilha. Criamos um tempo de diálogos e palavras-chave sobre as diferentes religiões, considerando a importância de cada uma delas a partir da escuta dos/as estudantes. Essa atividade foi construindo o interesse para que (K), compreendesse sobre a religião e a cultura de outros povos, bem como de outros lugares do planeta. O respeito às pessoas pertencentes às outras religiões e o direito de conviverem todos no mesmo espaço sem discriminações constrói ambientes de paz e solidariedade.

A partir dessa aula, (K), passou a ser mais assíduo nas aulas. Nelas, ele expunha suas opiniões e ouvias as opiniões dos/as colegas com atenção, sem conflitos. (K), aprendeu que era importante participar das aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso, porque eram com essas aulas que ele iria aprender sobre as diferentes culturas.

As transformações que ocorreram nas aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso, a partir do segundo semestre de 2022, quando o novo profissional trouxe diferentes metodologias que os/as professores/as utilizaram para abordar os conteúdos, fizeram com que o ambiente da sala de aula passasse a exercer um espaço de transformação, e isso foi algo muito importante para esses/as estudantes que estavam concluindo o ciclo do Ensino Fundamental.

Ao consolidar os dados explorados e a escrita bibliográfica deste estudo, passamos a pensar e construir algumas sugestões para contribuir com a construção de metodologias que possam interagir com as outras áreas de conhecimento dos demais componentes curriculares previstos na BNCC com vistas a envolver tanto os/as professores/as quanto os/as estudantes nos processos de aprendizagens significas implícitas nos conhecimentos prévios dos /as estudantes. Desse modo, na próxima seção apresentamos o produto pedagógico que sugere quatro procedimentos metodológicos para que os/as professores/as possam ser estimulados a criar metodologias a partir das interações com os/as estudantes e com seus pares.

3.3 Projeto como produto: planejamento com sugestões de metodologias

No intuito de contribuir com as práticas pedagógicas dos/as professores/as que lecionam o Componente Curricular de Ensino Religioso para os/as estudantes público-alvo da Educação Inclusiva, elaboramos um produto pedagógico – para atender ao aspecto profissional da pesquisa –, visando a formação desse/as professores/as para potencializar as metodologias de aprendizagens nas aulas desse Componente Curricular. O tema proposto é o seguinte: *Ciências*

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

das Religiões e práticas metodológicas dos/as professores/as de Ensino Religioso na Educação Inclusiva.[169] Essa proposta considera os/as estudantes como protagonistas de seu processo de aprendizagem.

Desta forma, o projeto apresenta como subtema o *Congo Capixaba*. Trata-se de um tema que exige habilidade dos/as professores/as para abordar essa cultura com os/as diferentes estudantes, entrelaçando-o com outras áreas do conhecimento, tais como: Geografia, Educação Física, Língua Portuguesa, Matemática e Arte.[170]

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES E PRÁTICAS METODOLÓGICAS DOS/AS PROFESSORES/AS DE ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
O congo capixaba	
Etapas/Ano	6º ao 9º Ano – EF
Tempo	Anual
Participantes	Equipe pedagógica, professores/as de Geografia, Educação Física, Língua Portuguesa, Matemática, Arte e Ensino Religioso, bem como estudantes das turmas do 6º ao 9º Ano.
Unidades temáticas	Manifestações religiosas, Crenças religiosas e Filosofias de vida.
Objetivo geral	Explorar a religião com viés da interdisciplinaridade através do Congo que se faz presente no município onde a escola está localizada e nos traz possibilidades exploratórias para desenvolver metodologias diversificadas e enriquecedoras que envolvem aprendizagens de todos os componentes curriculares.
	a) EF69AR13-07/ES Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo, procurando interagir com diferentes espaços públicos; b) EF09ER07 Identificar princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção de projetos de vida e a influência da religião na constituição dos valores sociais;

[169] Adaptado de: BRASIL, 2017, p. 435-452.
[170] RODRIGUES, Elisa. Diretrizes do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: aportes teóricos e ideias para a prática docente no Ensino Fundamental. *In*: JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; SILVEIRA, Emerson S. *Ensino Religioso na BNCC*: teoria e prática para o Ensino Fundamental. Petrópolis: Vozes, 2020b. p. 93-115.

Objetivos específicos	c) EF09HI032/ES Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais, observando que as diferentes culturas e costumes interagem sem a necessidade de uma integração territorial e que esse processo não acontece de forma igualitária, também, levando em conta possibilidades dos costumes e valores locais de se inserir em elementos globais. Percebendo que, na era da globalização, povos e comunidades tradicionais conseguem, através das tecnologias, disseminar e divulgar para além de suas fronteiras as suas características, promovendo encontros culturais.
Metodologias	Estátua da caixa mágica: Em círculos os /as estudantes serão convidados a ouvir músicas de congo rodando uma caixa mágica e a brincar de estátua. Na medida em que a música for parando quem estiver com a caixa na mão vai virar estátua e para libertar o colega o estudante da esquerda deverá abrir a caixa e retirar uma palavra referente as concepções sobre a cultura do Congo. Esta metodologia pode ser contextualizada com a aulas de educação e língua portuguesa. Teatro de sombras: Reconhecendo e respeitando as práticas de comunicação com as divindades em distintas manifestações e tradições religiosas os /as a estudante devem grupos de cinco pessoas criar pequenas falas com personagens envolvendo uma roda de congo e apresentar para as demais turmas na quadra da escola. Seminário virtual: Os a estudantes em grupo serão convidados a criar pequenos vídeos de dois ou três minutos discutindo estratégias que promovam a convivência ética e respeitosa entre as religiões a partir do congo e após a criação dos vídeos farão apresentação em data show na quadra da escola. Visita técnica: levar os /as a estudantes a visitar a roda de Congo da Barra do Jucu para que eles possam reconhecer *in loco* o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção, questionando concepções e práticas sociais que a violam. Apresentação cultural: E após essa visita convidar os estudantes da APAE que dançam Congo para vir fazer uma apresentação na escola recebendo-as com cartazes sobre a história do congo capixaba.
	propomos como avaliação o registro dos relatos das experiências dos/as a estudantes frente aos procedimentos metodológicos utilizados para aplicar o conteúdo considerando as competências Gerais da BNCC com vistas a considerar os processos de aprendizagens onde o /a estudantes a possa ser o protagonista do seu conhecimento construindo e reconstruindo os valores e a cultura através do

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

Avaliação	movimento de empatia, solidariedade e compromisso pedagógico que os professores/as engajados coletivamente na construção de um currículo reflexivo e com a cultura da paz possam possibilitar metodologias que envolvam com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Ao registrar esse projeto como produto pedagógico e como sugestão para novas metodologias de aprendizagens, pauta-se na intenção de contribuir para a ampliação e para a consolidação da formação dos/as professores/as em Ciências das Religiões. Ou seja, de modo que esses/as profissionais consigam prosseguir com suas aulas, possibilitando a formação integral dos/as estudantes e participando, de forma ativa, na construção de experiências pacificadoras nas diferentes relações que envolvem a cultura e a religião. Desse modo, passamos à conclusão deste estudo, percorrendo as expressões que nos motivaram a realizá-lo.

PPGPCR
Faculdade Unida de Vitória

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

CONCLUSÃO

Muitas transformações ocorreram na história da educação brasileira, e elas contribuíram, de forma expressiva, para a evolução da sociedade. Essas transformações alcançaram a modalidade da Educação Especial, incluindo os/as estudantes nas salas de aulas com os direitos de aprendizagens garantidos, e, na mesma intensidade, atingiram à trajetória do Ensino Religioso, que deixou de ser confessional para assumir a perspectiva do diálogo inter-religioso. Com base nisso, foi possível compreender que a Educação Especial tem muitas caraterísticas, o que torna possível articular suas demandas com as complexidades que envolvem o Componente Curricular de Ensino Religioso, no sentido de estabelecer e criar metodologias para inserir os/as estudantes como protagonistas do processo ensino-aprendizagem.

A presente pesquisa buscou apresentar como o Componente Curricular de Ensino Religioso, ao ser compreendido através da concepção das Ciências das Religiões, poderia contribuir para a aprendizagem dos/as estudantes da Educação Inclusiva, no momento das aulas, na EEEFM "Padre Humberto Piacente", em Vila Velha-ES. Foi possível demonstrar que os/as estudantes da Educação Especial, ao expressarem suas insatisfações em relação às metodologias aplicadas em sala de aulas, foram ouvidos e compreendidos pela professora colaboradora, autora desta pesquisa. A pesquisadora, desse modo, trilhou os caminhos acadêmicos, científicos e profissionais para responder aos questionamentos e aos anseios doa/as estudantes da EEEFM pesquisada.

A escola em questão está localizada no bairro Alecrim, em Vila Velha-ES. No momento, descrevemos que a EEEFM "Padre Humberto Piacente" surgiu na década de 1970, mediante o esforço do padre passionista Humberto Piacente, que, ao envolver a comunidade local com seus trabalhos humanitários e espirituais, sensibilizou as autoridades públicas para a construção dessa escola e suas transformações, ao longo dos anos, para atender às demandas da comunidade escolar. Por isso, justificamos a opção por realizar a pesquisa no contexto da EEEFM "Padre Humberto Piacente", porque trata-se do local em que a autora da pesquisa atua profissionalmente e exerce a função de professora colaboradora das ações inclusivas com os/as estudantes da Educação Especial, no Ensino Fundamental – séries finais.

No decorrer dos anos de atuação com os/as estudantes do ensino regular, foi possível notar que as crianças com deficiências intelectuais e portadoras de necessidades especiais estavam ganhando espaço e visibilidade nas escolas, principalmente nas salas de aulas. Essa percepção impulsionou a participação da pesquisadora nos processos de formação sobre Educação Especial.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

Desse modo, o trabalho pedagógico do/a professor/a colaborador/a das ações inclusivas está centrado no atendimento na sala de recursos e em sala de aula regular. No contraturno, esse profissional recebe os/as estudantes que estudam no período contrário para realizar atividades referentes aos Componentes Curriculares, tais como: trabalhos e provas. Sua atuação se dá junto ao regente na sala regular, participando dos planejamentos com os/as professores/as regulares para auxiliá-los/as, bem como adaptando as atividades e os conteúdos para que os/as estudantes tenham acesso, de forma compreensível, aos conteúdos que os/as professores/as regentes apresentam ou medeiam em sala de aula para os/as estudantes da Educação Inclusiva.

Para o desempenho dessas atividades, é necessário perceber e conhecer a metodologia e a práxis do/a professor/a regente em sala de aula, o currículo escolar e as necessidades dos/as estudantes Esse conhecimento é construído através de procedimentos como o estudo de caso individual trimestral e o PDI, além da observação cotidiana dos/as estudantes em sala de aula. Pelo fato de permanecer um período letivo maior com esses/as estudantes pode-se compreender mais atentamente o universo deles/as na Educação Especial.

O interesse pelo tema *O Componente Curricular de Ensino Religioso e Educação Inclusiva na (EEEFM) Padre Humberto Piacente em Santa Rita, Vila Velha-ES* surgiu a partir da compreensão do/a professor/a colaborador de Educação Inclusiva, quando, em diálogo com os/as estudantes e refletindo sobre o comportamento apresentado por eles/as, durante o ano letivo de 2021, em relação à baixa frequência nas aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso, ouviram-se deles/as relatos como: “professora, eu não gosto de vir aprender sobre macumbeiros e pais de santo na escola”; “eu tenho minha religião já”; “sou católico! “Eu não quero perder meu tempo ouvindo a professora falar de diabos e outras religiões, e a professora de Ensino Religioso fala as respostas das atividades, além dessa matéria nem valer nota pra mim”.

Essas falas levaram a observar melhor as propostas das atividades referentes às aulas de Ensino Religioso na EEEFM “Padre Humberto Piacente”, durante as aulas colaborativas e na construção do PDI dos/as estudantes. Então, buscou-se entender como a metodologia de trabalho em sala de aula estava sendo aplicada, durante o ano de 2021, e o quanto as metodologias aplicadas pelos/as professores/as que atuavam na época estava afetando o interesse dos/as estudantes público-alvo da Educação Inclusiva nas aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso.

Diante disso, levantou-se como questão investigativa para o estudo no Mestrado Profissional em Ciências das Religiões a seguinte pergunta: Qual o impacto da práxis docente em Ensino Religioso sobre a aprendizagem de estudantes da Educação Inclusiva?

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

Através dos estudos baseados nos pressupostos da pesquisa-ação, foi possível verificar, observar e medir as estratégias utilizadas metodologicamente em dois momentos diferentes das aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso. Um professor, por três semestres seguidos, trabalhou, ao nosso ver, com métodos tradicionais e engessados, desconsiderando a cultura e o interesse dos/as estudantes público-alvo da Educação Especial. Através dessas observações e a partir dos dados registrados no PDI e no diário de bordo da pesquisadora, foi possível identificar as contribuições das Ciências das Religiões na formação dos/as professores/as que lecionam o Componente Curricular de Ensino Religioso, possibilitando novas práticas metodológicas durante as aulas e sugerir um projeto com estratégias alternativas para cada situação mencionada.

Durante o percurso da pesquisa também foi possível:

a) apresentar a perspectiva das Ciências das Religiões como uma proposta metodológica reflexiva e interdisciplinar para o Componente Curricular de Ensino Religioso em sala de aula;

b) identificar e analisar os fenômenos religiosos implicados no currículo do Ensino Fundamental, séries finais, a partir das experiências dos/as estudantes da Educação Inclusiva da EEEFM “Padre Humberto Piacente”, em sala de aula, pontuando como estes fenômenos foram se modificando com a troca dos professores/as;

c) apresentar a trajetória da Educação Inclusiva no Brasil, identificando como esta modalidade de ensino vem convergindo com o Componente Curricular de Ensino Religioso em seus processos de conquistas e aquisição do conhecimento, mesmo tendo momentos de baixa onde precisam de indivíduos que se posicionem e lutem pela garantia dos direitos já alcançados;

d) sugerir como as contribuições das Ciências das Religiões podem ser relevantes na formação do/a professor/a regente que atua com os/as estudantes da Educação Inclusiva, promovendo aulas criativas e críticas e respeitando cada estudante em sua cultura e identidade religiosa, conhecendo suas capacidades e propondo aulas reflexivas e próximas a realidade do/a estudantes.

Logo, defende-se a necessidade para a sociedade contemporânea por debates e discussões como as propostas nesta pesquisa. O primeiro capítulo abordou a compreensão da perspectiva do modelo das Ciências das Religiões para o Componente Curricular de Ensino Religioso, através da interdisciplinaridade associada aos conceitos de complexidades que incidem nos conteúdos curriculares do Ensino fundamental, séries finais. A importância deste capítulo refletiu a inquietude investigativa da autora da pesquisa em trazer para o leitor/a as contribuições que as Ciências das Religiões indicam no campo da interdisciplinaridade com o

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

PPGPCR Faculdade Unida de Vitória

Componente Curricular de Ensino Religioso, sobretudo, no que diz respeito à metodologia e à práxis dos/as professores/as que atuam com o Ensino Religioso escolar.

O segundo capítulo abordou os desafios do Componente Curricular de Ensino Religioso e as convergências com os desafios que a modalidade da Educaçao Inclusiva enfrentou e enfrenta ao longo da história da educação brasileira. Nesta etapa da pesquisa, houve a preocupação em trazer discussões sobre a evolução histórica curricular, tanto do Componente Curricular de Ensino Religioso quanto da modalidade da Educação Inclusiva, em nível federal e local, para entender a necessidade de ampliar e potencializar as práticas medotológicas através das formações, garantindo aos/às estudantes aulas criativas e reflexivas, independente de sua condição física ou intelectual.

No terceiro capítulo, foram propostos os caminhos metodológicos, as coletas e as análises de dados que respondem à questão levantada na pesquisa. Apresentou-se a aplicação prática contextualizada no produto de formação para os/as professores/as com o ideal de fomentar a participação dos/as estudantes nas aulas de Ensino Religioso, numa perspectiva em que as estratégias metodológicas envolvam os estudantes nas aulas com alegria, criatividade e participação.

Assim, ao consolidarmos os dados explorados e a escrita bibliográfica deste estudo, passamos a pensar e construir algumas sugestões para contribuir com a construção de metodologias que possam interagir com as outras áreas de conhecimento dos demais Componentes Curriculares previstos na BNCC. Visa-se envolver tanto os/as professores/as quanto os/as estudantes nos processos de aprendizagens significas implícitas nos conhecimentos prévios dos/as estudantes. Desse modo, finalizou-se a pesquisa com a apresentação do produto pedagógico que sugeriu quatro procedimentos metodológicos para que os/as professores/as possam ser estimulados a criarem metodologias, a partir das interações com os/as estudantes e com seus pares.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

PPGPCR Faculdade Unida de Vitória

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Beatriz O. *Conselho de escola e os processos de inclusão de alunos público-alvo da educação especial*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

BAPTISTA, Claudio R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, p. 47-63, 2011.

BERNARDES, Andréa M. C. *Contribuições da aprendizagem significativa de David Paul Ausubel para o Ensino Religioso no Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio em Tempo Integral (CEEFMTI) "Antônio Acha" em Mimoso do Sul/ES*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2022.

BRASIL. Casa Civil. *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. [Fixa as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Casa Civil. *Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969*. [Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0869.htm. Acesso em: 02 jan. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. [Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Casa Civil. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 03 jan. 2023.

BRASIL. Casa Civil. *Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997*. [Dá nova redação ao art. 33 da Lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9475.htm. Acesso em: 03 jan. 2023.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. [Regulamenta o FUNDEB; altera a Lei nº 10.195; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, 10.880 e 10.845, e dá outras providências]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Procuradoria-Geral da República. *Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4439 DF, de 02 de agosto de 2010*. [Ensino Religioso nas escolas públicas]. Brasília: STF. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/stf/770051486. Acesso em: 10 jan. 2023.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 8, de 08 de outubro de 2019*. [Altera o artigo 15 da Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 anos]. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2020-pdf/139251-pceb008-19-1/file. Acesso em: 01 jun. 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular:* educação é a base. Brasília: MEC; SEB; CNE, 2018.

CAPES. *Catálogo de Teses e Dissertações*. [s.d.]. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 20 jan. 2023.

CARON, Lurdes. *Experiências e propostas de educação continuada*. Palmas: SEC; FCT, 2005.

CARON, Lurdes. *Formação de professores*: contexto histórico e trajetória do Ensino Religioso no sistema educacional catarinense. São José: ICEP, 2017.

CUNHA, Luiz A. A entronização do ensino religioso na base nacional curricular comum. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, 2016.

CURY, Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro. *Base Nacional Comum Curricular*: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DERISSO, José L. *O Ensino Religioso na escola pública e a epistemologia dos materiais implementados nas escolas oficiais do Estado de São Paulo após a Lei n.9475/97*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

DEZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DEZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. (orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa:* teorias e abordagens. Porto Alegre: ArtMed, 2006. p. 15-41.

DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília: Unesco; Letras Livres, 2010.

EEEFM PADRE HUMBERTO PIACENTE. *Plano de Desenvolvimento Individual – PDI*. Vila Velha: SEDU, 2023.

ESPÍRITO SANTO. [Constituição (1989)]. *Constituição do Estado do Espírito Santo*. Vitória: Governo do Estado. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70429. Acesso em: 20 jan. 2023.

ESPÍRITO SANTO (Estado). *Decreto nº 1735-R, de 26 de setembro de 2006*. [Dispõe sobre o reconhecimento e credenciamento do Conselho de Ensino Religioso do Estado do Espírito Santo – Coneres como Entidade Civil representativa para o Ensino Religioso no Estado do Espírito Santo]. Vitória: Governo do Estado. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/es/decreto-n-1735-2006-espirito-santo-dispoe-sobre-o-reconhecimento-e-credenciamento-do-conselho-de-ensino-religioso-do-estado-do-espirito-santo-coneres-como-entidade-civil-representativa-para-o-ensino-religioso-no-estado-do-espirito-santo. Acesso em: 23 mar. 2023.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Diretrizes da educação especial na Educação Básica e profissional para a rede estadual de ensino*. Vitória: SEDU, 2008.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/ES nº 2.152/2010*. [Dispõe sobre a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo]. Vitória: CEE. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cee-es-cee-n-2-152-2010_5bfc38b4a4bbd?query=institui%C3%83%C2%A7%C3%83%C2%B5es%20de%20ensino%20do%20sistema%20estadual. Acesso em: 20 mar. 2023.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Currículo do Espírito Santo*: caderno do currículo de Ensino Religioso do Espirito Santo. Vitória: SEDU, 2018.

FERREIRA, Júlio R.; BUENO, José G. S. Os 20 anos do GT educação especial: gênese, trajetória e consolidação. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Paulo, v. 17, p. 143-170, 2011.

FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). *Parâmetros curriculares nacionais*: Ensino Religioso. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FICMS. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. 10 jun. 1994. Disponível em: http://ficms.com.br/web/biblioteca/Declaracao%20de%20Salamanca.pdf#:~:text=A%20presente%20%E2%80%9CLinha%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Necessidades%20Educativas,pelos%20cinco%20semin%C3%A1rios%20regionais%20preparat%C3%B3rios%20desta%20Confer%C3%AAncia%20Mundial.. Acesso em: 20 mar. 2023.

GIL, Antonio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOODSON, Ivor F. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Revista Teoria & Sociedade*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 230-254, 1990.

GOODSON, Ivor F. *Currículo*: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2018.

GOTO, Tommy A. *O fenômeno religioso:* a fenomenologia em Paul Tillich. São Paulo: Paulus, 2004.

GIUMBELLI, Emerson. A religião nos limites da simples educação: notas sobre livros didáticos e orientações curriculares de Ensino Religioso. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 39-78, 2010.

HEHR, Sanusa C. S. P. *Aproximações entre os componentes curriculares de Matemática e Ensino Religioso*: contribuições para um currículo multicultural em Vila Velha-ES. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2022.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

JESUS, Denise M. Política de Educação Especial no Espírito Santo: subsídios para reflexão. *In*: FERREIRA, Elia B. (org.). *Política Educacional do Estado do Espírito Santo*: a educação é um direito. Vitória: SEEB; SEDU, 2004. p. 9-23.

JUNQUEIRA, Sérgio; RODRIGUES, Edile M. F. Saberes docentes e concepções do Ensino Religioso. *Revista Estudos de Religião*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 155-176, 2020.

KASSAR, Monica C. M.; REBELO, Andressa S. O "especial" na educação: o atendimento especializado e a educação especial. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL (SENPE), VI, 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo: SENPE, 2011. p. 19-23. [pdf].

LENCI, Sabrina S. C. *Religião e cultura afro-brasileira na escola: o desafio do diálogo entre escola e família*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2022.

MANTOAN, Maria T. E. *Inclusão escolar*: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MARQUES, Carlos A.; MARQUES, Luciana P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. *In*: LISITA, Verbena M. S. S.; SOUSA, Luciana F. E. C. P. (orgs). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 237-239.

MARTINS, Nathália F. S. O Ensino Religioso do Estado do Espírito Santo: uma análise curricular. *Revista Plura*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 99-127, 2020.

MAZUCO, Maria C. A. *Ensino Religioso e democracia:* expressões religiosas das festas juninas na Educação Infantil pública de Vila Velha (ES). Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2021.

MENDES, Enicéia G.; FERREIRA, Júlio R.; NUNES, Leila R. O. P. Integração/inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. *In:* NUNES SOBRINHO, Francisco P. (org.). *Inclusão educacional*: pesquisas e interfaces. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 98-110.

MENDES, Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MINAYO, Maria C. S. *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.

NASCIMENTO, Valdete R. *Ensino Religioso e laicidade*: o que pensam sobre o assunto os/as estudantes da Escola UMEF Antônia Malbar em Vila Velha-ES. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2022.

RODRIGUES, Elisa. Ensino Religioso: um campo de aplicação da Ciência da Religião. *Revista*

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

PPGPCR Faculdade Unida de Vitória

Horizonte, Belo Horizonte, v. 18, n. 55, p. 77-105, 2020a.

RODRIGUES, Elisa. Diretrizes do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: aportes teóricos e ideias para a prática docente no Ensino Fundamental. *In*: JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; SILVEIRA, Emerson S. *Ensino Religioso na BNCC*: teoria e prática para o Ensino Fundamental. Petrópolis: Vozes, 2020b. p. 93-115.

RODRIGUES, Davi. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. *In*: RODRIGUES, Davi (org.). *Inclusão e educação*: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

SENADO FEDERAL. *Manual de Comunicação da Secom.* [s.d.]. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/sobre-o-manual. Acesso em: 20 abr. 2023.

UFES [*Site* institucional]. [s.d.]. Disponível em: https://www.ufes.br/conteudo/pesquisa-busca-identificar-desafios-para-educacao-especial-durante-pandemia. Acesso em: 20 mar. 2023.

UNICEF. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. 9 mar. 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 20 mar. 2023.

PASSOS, João D. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. *In*: SENA, Luzia (org.). *Ensino religioso e formação docente*: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2006. p. 27-48.

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

PONDÉ, Luiz F. Em busca de uma cultura epistemológica. *In*: TEIXEIRA, Faustino (org.). A (s) Ciência (s) da Religião no Brasil. São Paulo: Paulinas, 2001. p. 67-79.

RODRIGUES, Edile M. F.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *Fundamentos Pedagógicos do Ensino Religioso*. Curitiba: IBPEX, 2009.

SANTOS, Taciana B. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: algumas considerações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, p. 1-18, 2021.

SOARES, Afonso M. L. Ciência da Religião, Ensino Religioso e formação docente. *Revista Rever*, São Paulo, n. 3, p. 1-18, 2009.

SOARES, Afonso M. L. *Religião e Educação*: da Ciência da Religião ao Ensino Religioso. São Paulo: Paulinas, 2010.

TEIXEIRA, Faustino. Ciências da Religião e Ensino Religioso. *In*: SENA, Luzia (org.). *Ensino Religioso e formação docente*: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 63-77.

TEIXEIRA, Faustino. Campo religioso em transformação. *Revista Comunicações ISER*, Rio de Janeiro, n. 69, p. 34-45, 2014.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

USARSKI, Frank. Ciência da Religião: uma disciplina referencial. *In*: SENA, Luzia (org.). *Ensino Religioso e formação docente*: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2006. p. 47-62.

SILVA, Tomaz T. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ULRICH, Claudete B.; GONÇALVES, José M. O estranho caso do ensino religioso: contradições legais e questões epistemológica. *Revista Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 58, n. 1, p. 14-27, 2018.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/03/2024.

PPGPCR
Faculdade Unida de Vitória