

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

TEREZINHA DE JESUS MARTINS DE SENA

**O ENSINO RELIGIOSO NO EXERCÍCIO DA INCLUSÃO DE
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR**

São Leopoldo

2019

TEREZINHA DE JESUS MARTINS DE SENA

**O ENSINO RELIGIOSO NO EXERCÍCIO DA INCLUSÃO DE
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR**

Tese de Doutorado
Para a obtenção do grau de
Doutora em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Religião e
Educação

Orientador: Dr. Iuri Andréas Reblin

São Leopoldo

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P787f Sena, Terezinha de Jesus Martins de
O ensino religioso no exercício da inclusão de
crianças com deficiência no contexto escolar / Terezinha
de Jesus Martins de Sena ; orientador Iuri Andréas
Reblin. – São Leopoldo : EST/PPG, 2019.
213 p. ; 31 cm

Tese (doutorado) – Faculdades EST. Programa de
Pós-Graduação. Doutorado em Teologia. São Leopoldo,
2019.

1. Educação inclusiva. 2. Pessoas com deficiência –
Educação. 3. Educação religiosa. I. Reblin, Iuri Andréas,
orientador. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

TEREZINHA DE JESUS MARTINS DE SENA

O ENSINO RELIGIOSO NO EXERCÍCIO DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Tese de Doutorado
Para a obtenção do grau de
Doutora em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Religião e
Educação

Data de Aprovação:

Iuri Andréas Reblin – Doutor em Teologia – Faculdades EST

Laude Erandi Brandenburg – Doutora em Teologia – Faculdades EST

Gisela Isolde Waechter Streck – Doutora em Teologia – Faculdades EST

Renato Ferreira Machado – Doutor em Teologia – Unilasalle

Elivaldo Serrão Custódio – Doutor em Teologia – UNIFAP

*Ao meu filho querido Felipe e minha filha
querida Bianca, pela paciência,
compreensão e amor, pela vibração nos
momentos de êxito e aceitação nos
momentos de perda.
A pessoa mais importante da vida,
minha neta Alicia.
Ao meu grande amor,
meu marido Siqueira,
pelo carinho, apoio e dedicação,
por sempre está presente em minha vida.
Pela força que me deu
para superar os obstáculos
e motivação para afugentar o desânimo
e assim continuar seguindo
a trilha que me faria alcançar esse
objetivo.*

AGRADECIMENTOS

“Em tudo dai graças, porque esta é a vontade de Deus em Cristo Jesus para convosco” (Ts 5:18).

Obrigada Deus por todos os momentos felizes que tivemos no decorrer desta caminhada e também pelos momentos tristes...

porque com eles aprendemos a ser mais humanos, a valorizar tudo aquilo que temos e somos.

E também a reconhecer nossas vitórias e principalmente

Agradecer a Deus pelo dom da vida. Tu, Senhor,

Estiveste conosco na alegria e na tristeza,

Fazendo da derrota nossa vitória e da fraqueza nossa força.

Por isso neste momento especial,

queremos te louvar e agradecer,

não apenas pela conclusão do Curso de Doutorado,

mas, sobretudo, por nos ter concedido a graça

de trilhar nossos caminhos sob o vosso amor incondicional.

Agradeço a minha mãe e meus irmãos

Que tanto me incentivaram para que eu continuasse

A jornada dos estudos acadêmicos.

Agradeço também ao meu pai,

apesar de não estar presente, fisicamente entre nós,

porém quando presente foi a pessoa que mais incentivou

durante o começo de minha trajetória escolar.

Ao meu enteado Alex e minha enteada Elaine

pela incessante torcida e apoio.

Agradeço a minha grande amiga Maria Rita

por ser excelente companheira como é,

*por me completar com suas diferenças,
e por trilhar esse percurso comigo
pela parceria, pelos trabalhos que fizemos juntas
e por ter feito essa jornada mais amena.*

*Agradeço ainda a minha amiga
Professora Doutora Zélia Trindade pela amizade,
apoio e riqueza dos dados
que me ofereceu durante essa jornada de estudos.*

*Ao Professor Doutor Iuri Reblin,
que foi além de seu papel de orientador, com seu sorriso franco, seu abraço amigo,
sua confiança e sua fé, fez com que eu superasse as inúmeras dificuldades que
passei para concluir esse desafio pessoal.*

*À Professora Dra. Gisela Streck
pelo apoio incondicional que me deu ao longo de todo o percurso, a quem admiro
como educadora e pesquisadora. Minha gratidão pela paciência, pela delicadeza
das suas palavras e conselhos.*

*À Professora Dra. Laude Brandenburg
pela gentileza em aceitar fazer parte da comissão examinadora e pelas ricas
contribuições que foram enriquecedoras para o desenvolvimento deste trabalho,
para o aprimoramento dessa pesquisa.*

*Ao Professor Júlio César Adam
pela sua acolhida, competência e dedicação frente ao PPG da Faculdades EST,
exemplo de profissional.*

*Ao Walmor Ari Kanitz
pelo apoio efetivo nesta trajetória, sem esse apoio seria difícil concluir esse curso.*

*A Sabrina De David,
superando suas dificuldades fazendo sempre o melhor em seu trabalho.*

Aos funcionários e as funcionárias da Secretaria de Pós-Graduação da Faculdades EST pela compreensão manifestada e disponibilidade em nos atender.

Ao Professor Elias Almeida (diretor da escola) e ao Carlos Lobato (secretário escolar) pela compreensão, apoio e ajuda nos momentos em que precisei me ausentar da escola.

*Aos e as colegas de curso sempre uma alegria nos nossos reencontros.
Ao pessoal da biblioteca muito atencioso e dedicado.*

Agradeço todos os demais professores e todas as demais professoras da Faculdades EST, pelas sábias orientações, pela competência que durante esses anos transmitiram os seus conhecimentos, dedicação e atenção, a todos nós.

À Banca examinadora constituída pelos professores doutores e pelas professoras doutoras, Iuri Andréas Reblin (presidente), Laude Erandi Brandenburg, Gisela Isolda Waechter Streck, Marcelo Ramos Saldanha (suplente), Renato Ferreira Machado (UNILASALLE) e Elivaldo Serrão Custódio (UFAP) pela disponibilidade em analisar cuidadosamente o trabalho e sugerir preciosas contribuições.

*De tudo ficam três coisas: A certeza de que estamos
começando... A certeza de que é possível continuar... A
certeza de que seremos interrompidos antes de terminar.
Portanto devemos: Fazer da interrupção um caminho novo...
Da queda um passo da dança... Do medo uma escada... Do
sonho uma ponte... Da procura... Um encontro.*

Fernando Sabino

RESUMO

A presente pesquisa referenda O Ensino Religioso escolar e a Educação Inclusiva e busca-se fazer uma interface entre estes dois importantes eixos, sendo que se tem como finalidade o Ensino Religioso no contexto escolar, pois o povo brasileiro é profundamente religioso, tem suas crenças, seus dogmas e suas convicções muito particulares, além de trazer à tona um outro fato de fundamental importância a questão da inclusão no espaço escolar, e assim, refletir sobre o conhecimento e a diversidade religiosa dos alunos e das alunas com deficiência. Como objetivo geral analisar a importância do Ensino Religioso (ER) para pessoas com deficiência. Pretende-se apresentar os conteúdos de ER, a formação do docente e as dificuldades enfrentadas no ensino da disciplina, como ocorre a inclusão da pessoa com deficiência nas aulas de Ensino Religioso e a Educação Inclusiva como forma de contribuição para o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficiente. O apoio teórico baseou-se em: Rubem Alves, Arroyo, Vygotsky, Rego, Mantoan Junqueira, Mazzota, outros e outras. A pesquisa aborda sobre o Ensino Religioso no contexto escolar, e a sua influência na inclusão de alunos e alunas com deficiência, no âmbito de inclusão escolar recebeu contribuição significativa na teoria interacionista de Vygotsky que numa abordagem sociohistórico da educação defende a concepção um conceito novo que é a importância da interação social. Dividiu-se em subtemas, onde serão abordados os conteúdos de Ensino Religioso, a formação do e da docente, as concepções teóricas de Vygotsky e as dificuldades enfrentadas no Ensino Religioso, às análises e interpretações sobre a Metodologia do Ensino Religioso e a Educação Inclusiva como forma de contribuição para o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficiente. Conclui-se que o Ensino Religioso, desde que seja ensinado através de uma abordagem dialógica, contribui para a formação cidadã e de valores de alunos e alunas com ou sem deficiência, bem como, possibilita que a inclusão de alunos e alunas seja realizada de forma eficiente e humanizada.

Palavras-chave: Ensino Religioso, Educação Inclusiva, Teoria Sociointeracionista e Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This research deals with School Religious Education and Inclusive Education and seeks to make an interface between these two important axes, focusing on Religious Education in the school context, since the Brazilian people are deeply religious, have their beliefs, their dogmas and their very particular convictions, in addition to bringing up another fact of fundamental importance which is the issue of inclusion in the school space, and thus, reflecting on the knowledge and religious diversity of students with disabilities. Its general objective is to analyze the importance of Religious Education (RE) for people with disabilities. It is intended to present the contents of RE, teacher training and the difficulties faced in teaching the discipline, such as the inclusion of people with disabilities in Religious Education classes and Inclusive Education as a way of contributing to the development of an efficient pedagogical practice. Theoretical support was based on: Rubem Alves, Arroyo, Vygotsky, Rego, Mantoan Junqueira, Mazzota, and others. The research deals with Religious Education in the school context, and its influence on the inclusion of students with disabilities, within the scope of school inclusion. It received a significant contribution in Vygotsky's interactionist theory which, in a socio-historical approach to education, defends the conception of a new concept which is the importance of social interaction. It was divided into sub-themes, where the contents of Religious Education, the formation of the teacher, the theoretical conceptions of Vygotsky and the difficulties faced in Religious Education, the analysis and interpretations of the Methodology of Religious Education and Inclusive Education will be addressed as a form of contributing to the development of an efficient pedagogical practice. It is concluded that Religious Education, as long as it is taught through a dialogical approach, contributes to the citizen formation and values of students with and without disabilities, as well as, it allows the inclusion of students to be carried out in an efficient and humanized way.

Keywords: Religious Education, Inclusive Education, Socio-interactive Theory and Pedagogical Practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas e Técnicas

AI – Ato Institucional

APERAP – Associação de Professores de Ensino Religioso do Estado do Amapá

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEB – Conselho de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONER – Conselho de Ensino Religioso

ER - Ensino Religioso

FONAPER – Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCNER's – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso

RCA – Referencial Curricular Amapaense

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SEED – Secretaria Estadual de Educação

THC – Teoria Histórico Cultural

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 VYGOTSKY: A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR	39
2.1 TEORIA SOCIOINTERACIONISTA: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO	41
2.1.1 <i>Pressupostos Teóricos.....</i>	<i>44</i>
2.1.2 <i>Inclusão Escolar: enfoque sociointeracionista.....</i>	<i>52</i>
2.2 A VALORIZAÇÃO DO SER HUMANO E SUA INTERAÇÃO SOCIAL E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA	56
2.3 TEORIA SOCIOINTERACIONISTA: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS, APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO	59
2.3.1 <i>Práticas Pedagógicas Inclusivas à luz da Teoria Sociointeracionista</i>	<i>68</i>
2.3.2 <i>A formação do professor frente à inclusão.....</i>	<i>70</i>
2.4 A TEORIA SOCIOINTERACIONISTA: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS, APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO	74
3 DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO EDUCADOR À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	85
3.1 ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO E CAPACITAÇÃO DE DOCENTES.....	86
3.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS E ALUNAS COM DEFICIÊNCIA	94
3.3 DIFICULDADES DOS PROFESSORES E DAS PROFESSORAS NO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE INCLUSÃO	102
3.4 DIFICULDADES ENFRENTADAS EM SALA DE AULA PELOS ALUNOS E PELAS ALUNAS COM DEFICIÊNCIA.....	108
3.5 INTERAÇÃO DOCENTE E DISCENTE NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DE ALUNOS E ALUNAS COM DEFICIÊNCIA	115
4 O ENSINO RELIGIOSO NO EXERCÍCIO DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR .	123
4.1 ENSINO RELIGIOSO COMO APORTE CULTURAL E SOCIAL NA TRANSFORMAÇÃO HUMANA	123

4.1.1 Aspectos históricos e legais do Ensino Religioso no Brasil.....	126
4.1.2 Concepção Pluralista do Ensino Religioso.....	132
4.1.3 A Inclusão no Ensino Religioso.....	140
4.1.4 O Ensino Religioso e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	144
4.1.5 O Ensino Religioso no Estado do Amapá.....	149
4.2 CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DE ENSINO RELIGIOSO E APLICAÇÃO DIDÁTICA NA PRÁXIS ESCOLAR.....	153
4.2.1 Concepção Catequética	154
4.1.2 Concepção Teológica.....	156
4.2.3 Concepção Ciências da Religião.....	157
4.2.4 Conteúdos de Ensino Religioso	159
4.3 DESAFIOS PRÁTICOS ENFRENTADOS PELO ENSINO RELIGIOSO NO CONTEXTO ESCOLAR	165
4.3.1 Formação Docente e as Dificuldades Enfrentadas no Ensino Religioso.....	166
4.3.2 Práticas Pedagógicas do Ensino Religioso em Sala de Aula.....	174
4.3.3 Integração X Inclusão.....	178
4.4 O ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E A SOCIALIZAÇÃO DOS SABERES PRODUZIDOS E ACUMULADOS NO TEMPO PELAS DIFERENÇAS CULTURAIS	182
5 CONCLUSÃO	187
REFERÊNCIAS.....	192

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso (doravante ER), como componente curricular regulamentado pela Lei 9.475/97, configura-se como elemento que contribui para a formação integral do indivíduo, pois o povo brasileiro é caracterizado pela diversidade cultural e pelo pluralismo religioso. Como afirma Hans-Jüingen Greschat, “onde há seres humanos, a religião está por perto”.¹ Sendo assim, o ER não poderia ficar de fora da vida escolar dos e das jovens, seja qual for a religião professada. Diante desse panorama, o ER é uma disciplina com princípios fundamentais para o desenvolvimento espiritual e social da criança, dos e das jovens e, principalmente, voltada para a inclusão de alunos e alunas com deficiência, pois, através da educação religiosa no contexto escolar, podem-se formar alunos e alunas com espírito mais fraterno, “assim, o estudo, a pesquisa e o diálogo sobre diversidade cultural e religiosa se apresentam como um dos elementos para a formação integral do ser humano no espaço escolar e encaminham vivências fundamentadas nos direitos humanos e no respeito às diferenças”.²

Não se pode falar em educação, quando muitas escolas são depredadas, alunos e alunas ameaçam professores e professoras, agredem os e as colegas, levam armas para a escola, enfim uma série de atitudes que são contrárias àquilo que se espera do contexto escolar. Miriam Abramovay, afirma “a sociedade brasileira, vem-se deparando com um aumento das violências nas escolas, sendo diversos os episódios envolvendo agressões verbais, físicas e simbólicas aos autores da comunidade escolar”.³ Diante da violência e da intolerância quer religiosa, cultural ou social, a comunidade escolar é desafiada a compreender que todos e todas são diferentes, porém têm os mesmos direitos, e que os indivíduos precisam saber conviver, respeitando-se e aceitando-se, com o único propósito da educação em favor dos direitos humanos.

¹ GRESCHAT, Hans – Jüingen. **O que é Ciências da Religião?** Tradução - Frank Usarski. São Paulo: Paulinas, 2005. p. 3.

² OLIVEIRA, Lilian Blanck de. **Formação de docentes para o ensino religioso:** perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero. São Leopoldo: EST/IEPG, 2003. p. 17.

³ ABRAMOVAY, Miriam; et al. **Gangues, galeras, chegados e rappers.** RJ, Ed. Garamond, 2002. p. 82.

O respeito à pluralidade constitui registro fundamental na construção da cultura dos Direitos Humanos, pois implica reconhecimento do outro, de seus valores e costumes. A igualdade, assim como a diversidade são princípios fundamentais da democracia e as escolas bem como as demais instituições educativas podem fomentar a interação e a convivência social nesta perspectiva.⁴

É nesse sentido que os direitos humanos devem ser fomentados, através das leis, nos debates institucionais contra qualquer tipo de exploração, domínio, vitimização, exclusão que desvalorizem a pessoa e a dignidade humana. O ER, por sua vez, pode ser compreendido como disciplina que “acompanha o desenvolvimento da religiosidade do ser humano, desde a infância até a adolescência”.⁵ Nesse contexto, o ER pode ser o estímulo no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a construção de valores essenciais na formação do ser humano. Com a Lei nº 9475/97, o ER, nas escolas públicas, passa a ser macro-ecumênico, pluralista, inter-religioso e não proselitista. De acordo com Pedro Ruedell:⁶

Os alunos católicos eram colocados em uma sala de aula e recebiam os ensinamentos de sua religião, ministrados por um padre católico ou por um professor credenciado pela autoridade religiosa competente. Os alunos de outros credos eram colocados em outras salas e recebiam o ensino de acordo com a sua confissão religiosa.

Nessa perspectiva, outras religiões, tais como: afro-brasileira, kardecista, islâmica, judaica, budista, dentre outras, não tinham espaço no modelo de ensino da disciplina utilizado anteriormente à promulgação da lei nº 9475/97. Com a lei, o modelo de ER proposto tem como objetivo adaptar-se à realidade do pluralismo religioso. Henri Bergson afirma que “houve no passado e há ainda hoje sociedades humanas que não têm Ciência, nem Arte, nem Filosofia. Mas não existe nenhuma sociedade sem religião”⁷, além de reunir um determinado grupo de pessoas que comungam das mesmas crenças, dogmas e ritos.

⁴ PIMENTA, Renata Waleska de Sousa; FONSECA, Jorge Alberto Lago. **Diversidade, educação e os processos de exclusão/inclusão na escola: breves reflexões.** Educação e Diversidade cultural: tensões, desafios e perspectivas. Elcio Cecchetti e Adeciz Pozzer (Orgs). Blumenau: Edifurb, 2014. p. 128.

⁵ STRECK, Gisela Isolda Waechter. A disciplina ensino religioso com adolescentes. **Estudos Teológicos**, 2004, v. 44, n. 2. p. 127.

⁶ RUEDELL, Pedro. **Educação religiosa: fundamentação antropológico-cultural da religião segundo Paul Tillich.** São Paulo: Paulinas, 2007. p.145.

⁷ BERGSON, Henri. **Cartas, conferências e outros escritos.** São Paulo, Abril Cultural, Coleção “Os Pensadores”, 1984. p. 105.

Cabe citar que a Lei Federal 9.475/1997⁸ estabeleceu um novo modelo de ER, bem como vedou o proselitismo e a doutrinação religiosa no ensino da disciplina, por compreender que nosso país se baseia na igualdade de direitos, no respeito à diversidade cultural e religiosa. Nesse sentido, o Estado Democrático de Direito não pode impor ao cidadão e à cidadã o ensino e o doutrinamento de uma religião, se a Constituição Federal de 1988 afirma que o Brasil é laico, ou seja, não possui uma religião específica a ser seguida.

Segundo Débora Diniz e Tatiana Lionço,

A laicidade diz respeito não apenas ao direito de professar ou não uma religião e ao dever de neutralidade do Estado em matéria religiosa, mas também a como garantir o igual direito de representação pelas comunidades religiosas nos espaços públicos do Estado.⁹

Desse modo, o ER foi implantado no sistema de ensino com caráter macro-ecumênico e inter-religioso, pois a Lei 9.457/97 possibilitou-lhe assumir um novo modelo baseado no pluralismo e no diálogo inter-religioso que permitiu a aproximação entre as diferentes religiões. Para Maria Amélia Schmidt Dickie, a presença do ER, nas escolas públicas, representa:

Uma tentativa de recuperação para as religiões de alguma influência no espaço público, através da legitimação de sua autoridade sobre a vida cotidiana e cultural no meio urbano, visto como dilacerado pelo individualismo e pela falta de valores.¹⁰

Neste cenário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹¹, de 1996, foi alterada, em seu artigo 33, pela Lei Federal 9.475/97, que estabelece uma nova concepção de ER nas escolas públicas, a qual permite, por meio de uma concentração de organizações inter-religiosas, tais como o CONER¹², o acesso à esfera pública de outras religiões, buscando-se “respeitar a diversidade cultural religiosa, evitando o proselitismo, aprofundando o conhecimento da religiosidade por meio de ritos, tradições, celebrações e textos sagrados”.

⁸ BRASIL. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm>. Acesso em: 04 abr. 2017.

⁹ DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana. **Laicidade e Ensino Religioso no Brasil**. Brasília: UNESCO: Letras Livres: Ed da UNB, 2010. p. 29.

¹⁰ DICKIE, Maria Amélia Schmidt; LUI, Janayna de Alencar. **O ensino religioso e a interpretação da lei**. Horizontes Antropológicos, v. 13, 2007. p. 238.

¹¹ BRASIL. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

¹² CONER - **Conselho do Ensino Religioso**. Disponível em: <<http://conerrs.wordpress.com/estatuto-do-conselho-de-ensino-religioso>>. Acesso em: 04 maio 2017.

Desse modo, a Lei Federal 9475/97 também estabelece que o ER passe a ser parte integrante da formação básica do aluno e da aluna, concebida como área do conhecimento. Sobre isto, Sandra Maria Corrêa de Sá Carneiro comenta que, “[...] a partir de 1997, o ensino religioso é ressignificado, passando a ser entendido como parte integrante na construção de um novo cidadão [...]”.¹³

Nas escolas públicas, a disciplina ER objetiva contribuir para a formação do cidadão e da cidadã por meio da transmissão de valores de cunho religioso que contribuam para uma sociedade mais sã e equilibrada, bem como, representa um mecanismo de controle social. Maria Victória Benevides enfatiza que “o objetivo desta educação na escola é fundamentar o espaço escolar como uma verdadeira esfera pública democrática”.¹⁴ Com isso, as aulas de ER passam a exaltar e propagar valores morais que regem a sociedade hodierna, que permite ao aluno e à aluna compreenderem seus direitos e deveres.

Segundo Laude Erandi Brandenburg, o ER é:

Um campo mediador da questão religiosa, da espiritualidade ou do saber religioso. Funciona como interlocutor entre o elemento religioso presente na realidade social e a realidade pedagógica própria da escola. [...] Ensino Religioso escolar – confluência da realidade pedagógica com a religiosa.¹⁵

Essa nova forma de aplicação do ER, no contexto escolar, permite a diversidade religiosa e suas diferentes manifestações na sociedade; assim sendo, a lei promulgada em 1997 possibilitou que diversos grupos religiosos participassem da elaboração do conteúdo de ER. Dessa forma, um espaço foi criado para que grupos religiosos minoritários pudessem contribuir para o desenvolvimento de um novo modelo de ensino da disciplina.

Victor Hellern, Henri Notaker e Jostein Gaarder apontam que “o Brasil vive, no momento, um apogeu de liberdade religiosa, ou seja, as religiões nunca foram tão livres como agora”.¹⁶ Tal liberdade conduz o processo de pluralização religiosa para ser independente de qualquer monopólio religioso. No cenário de uma

¹³ CARNEIRO, Sandra Maria Corrêa de Sá. **Liberdade Religiosa, Proselitismo ou Ecumenismo: controvérsias acerca da (re)implantação do ensino religioso nas escolas públicas do Rio de Janeiro.** Trabalho apresentado no XXVIII Encontro Anual da ANPOCS. 2004. p.13; 10.

¹⁴ BENEVIDES, Maria Victória. **Educação em Direitos Humanos: do que se trata?** Seminário de Educação em Direitos Humanos. São Paulo, 18/02/2000. p. 07.

¹⁵ BRANDENBURG, Laude Erandi. **A integração pedagógica no Ensino Religioso.** São Leopoldo: Sinodal, 2004. p. 16.

¹⁶ HERLLER, Victor; NOTAKER, Henri; GAARDER, Jostein. **O livro das religiões.** 13 ed. São Paulo: Editora Schwarez, 2004. p. 283.

sociedade plural, os indivíduos são livres para manifestar suas crenças, sem precisar esconder sua identidade religiosa.

Nessa perspectiva, a escola, além de ser a instituição responsável por oferecer ao e a estudante um ER aberto ao pluralismo e à liberdade religiosa, também tem como tarefa trabalhar a inclusão de alunos e alunas com deficiência, respeitando as peculiaridades de cada um e uma, despertando a responsabilidade e a consciência para com todos e todas, visto que o ER é parte integrante na formação básica do aluno e da aluna com deficiência.

Para Anna Maria Lunardi Padilha, “À escola cabe, porém, dispor de recursos e procedimentos não uniformes para que os alunos tenham possibilidades de caminhar além de seus limites”.¹⁷ Na mesma direção, Anísia de Paula Figueiredo afirma que “A escola, como instituição de cultura, é articuladora de todo e qualquer processo e educação que promova o reencontro da razão com a vida, que faça coincidir o espaço onde reside a vida com as aspirações do criativo”.¹⁸

É na escola que as relações sociais se aprimoram, os indivíduos passam a reconhecer seu espaço e o de seus e suas colegas, participando ativamente de movimentos, aprendendo e respeitando as diferenças.

Phillippe Meirieu esclarece que

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva.¹⁹

Nesse viés, uma escola democrática que oportuniza um novo conceito em educação, novos desafios aos educandos e às educandas não é uma utopia, precisa apenas se renovar para atender a todos os e todas as estudantes, respeitando as especificidades de cada um e uma.

Contribuindo com esta reflexão, Rubem Alves afirma que

¹⁷ PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Possibilidades de história ao contrário, ou, como desencaminhar o aluno da classe especial**. 3 ed. São Paulo: Plexus Editora, 2005. p. 108.

¹⁸ FIGUEIREDO, Anísia de Paula. **Ensino Religioso: tendências pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 30-46.

¹⁹ MEIRIEU, Phillippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.²⁰

Portanto, a escola deve estar disponível para oferecer conteúdos, na disciplina ER, voltados para a formação de cidadãos e cidadãs, de forma integral, numa concepção pluralista, respeitando as características e a vivência religiosa de cada educando e educanda. Segundo Mauri Luiz Heerdt e, “é fundamental que as escolas incentivem os educandos a conhecer a sua própria religião, a ter interesse por outras formas de religiosidade, valorizando cada uma e respeitando a diversidade religiosa, sem nenhum tipo de preconceito”.²¹ O ER deve permitir que o aluno e a aluna perceba a pluralidade religiosa presente na sociedade, como também desenvolva o senso crítico, como ser social e humano.

De acordo com Maria Aparecida Dantas Morais,

Respeito pela vida, convivência fraterna, espírito democrático, exigência de justiça, verdade, ecologia, honestidade, solidariedade, responsabilidade, valores morais, vida além da morte, drogas, aids, menores abandonados, histórias das religiões, problema do mal no mundo, paz, liberdade, tolerância, cidadania, violência, família, criminalidade e, em geral, assuntos que são de interesse dos alunos de uma respectiva série ou ciclo.²²

Diante disso, estudar o ER, na perspectiva da Educação Inclusiva, possibilita analisar sua contribuição como prática educativa e sua importância para as pessoas com deficiência, especialmente após a publicação do decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, cuja premissa é promover a inclusão de pessoas com deficiência de forma humanizada e eficiente no ambiente escolar, o que significa a possibilidade de um novo estilo de se educar para a diversidade.

²⁰ ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 24 ed. São Paulo: Cortez; 1999. p. 11.

²¹ HEERDT, Mauri Luiz; COPPI, Paulo de. **Como Educar Hoje? reflexões e propostas para uma educação integral**. São Paulo: Mundo e Missão, 2003. p. 34, 69, 70.

²² MORAIS, Maria Aparecida Dantas. **A importância do Ensino Religioso para formação dos valores do aluno**. Disponível em: <www.webartigos.com/artigos/a-importancia-doensino-religioso-para-formacao-devalores-doaluno/128198/>. Acesso em: 29 jun. 2017.

Por isso se faz necessário que o professor do Ensino Religioso tenha em sua formação inicial e continuada, conhecimentos prévios sobre a educação especial/ inclusiva e o modo de lidar com as pessoas com deficiência, a fim de que estejam mais sensíveis para a criação de estratégias e mais habilitados metodologicamente em trabalhar com esse alunado ao ensinar a turma toda, favorecendo a inclusão deste público-alvo no ambiente escolar.²³

Como já mencionado, não se pode negar a importância do ER como componente curricular, por fazer parte da cidadania e da cultura do povo, bem como, pelos valores que podem ser transmitidos, por meio dessa disciplina, para a vida em sociedade. Mesmo que a pessoa não se apoie na religiosidade humana, o ER é fundamental na compreensão da importância do outro e da outra, pois possibilita buscar a tolerância, refletir pelo direito de liberdade religiosa, pela superação de preconceitos, visando a uma sociedade justa e flexível.

Rosa Lydia Teixeira Corrêa expressa que “a religiosidade, por ser uma manifestação cultural de natureza imaterial, é considerada como patrimônio cultural. Ela diz respeito à identidade de grupos formadores da sociedade brasileira, objetivada por meio de diferentes formas de expressão”.²⁴ Sendo assim, é coerente dizer que a religiosidade está presente no seio da sociedade; como afirma Hans-Jürgen Greschat, “onde há seres humanos, a religião está por perto”.²⁵ Em face disso, o ER, como parte integrante da formação básica do cidadão e da cidadã, faz refletir sobre comportamento, ética e bons costumes, tão necessários nos dias atuais.

De acordo com Ana Cristina de Almeida Cavalcante Bastos, “O ER, como área do conhecimento e disciplina ofertada pela escola pública, pode ser um espaço adequado para se trabalhar com essa finalidade, uma vez que esse componente curricular propõe uma educação voltada à formação básica da pessoa cidadã vivendo e atuando numa sociedade enquanto ser individual e social”.²⁶ Desse modo, o cotidiano da sala de aula e a escola como um todo contribuem para a efetivação de uma educação inclusiva, por meio da qual todos e todas possam aprender, com respeito às diferenças, haja vista que a prática educativa favorece as potencialidades dos alunos e das alunas com deficiência.

²³ BASTOS, Ana Cristina de Almeida Cavalcante. **Ensino Religioso: incentivo à inclusão do aluno com deficiência.** Diálogo, Religião e Cultura. 66 nº 82. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 28.

²⁴ CORREA, Rosa Lydia Teixeira. **Cultura e diversidade.** Curitiba: Ibepe, 2008. p. 149.

²⁵ GRESCHAT, Hans-Jürgen. **O que é Ciências da Religião?** São Paulo: Paulinas, 2005. p. 23.

²⁶ BASTOS, A. C. A. C. **Compêndio do Ensino Religioso.** (Org.) São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 251.

Segundo Sérgio Rogério Azevedo Junqueira,

Uma das conquistas na contemporaneidade foi o direito da cidadania proposto na Carta dos Direitos dos Homens e dos Cidadãos elaborada na Assembleia Nacional Francesa (1789). Posteriormente, esta concepção foi resgatada pelas nações modernas na Declaração dos Direitos Humanos (1948), pela qual cada cidadão tem o direito de expressar-se diferentemente, portanto, o pluralismo na sociedade não é problema, mas um contínuo aprender a viver.²⁷

Dado o exposto, o presente trabalho tem como objetivo geral verificar as contribuições do ER para a inclusão de crianças com deficiência no contexto escolar, à luz da Teoria Sociointeracionista, de Lev Vygotsky, visando ao fortalecimento do processo de inclusão. O problema central deste trabalho é: Em que medida as aulas de ER podem contribuir para a inclusão de crianças com deficiência no contexto escolar?

A hipótese de pesquisa é que o ER contribui para a inclusão de alunos e alunas com deficiência, porque compreende que todos e todas são iguais e têm os mesmos direitos, e visa a tornar as relações de saber mais solidárias com ações transformadoras e valores fundamentais à vida.

Para se trabalhar o objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- 1) Compreender o papel do ER na inclusão de alunos e alunas com deficiência;
- 2) Investigar os desafios da Educação Inclusiva sob o prisma de uma sociedade multicultural;
- 3) Analisar o currículo e a organização do ER no Estado do Amapá;
- 4) Examinar a inclusão escolar à luz da Teoria Sociointeracionista, de Lev Vygotsky.

O tema desta pesquisa surgiu a partir de inquietações no contexto escolar em que atuo desde meados da década de 1980, uma escola pública da rede estadual, no município de Santana, Estado do Amapá. Desde o início de minha vida profissional, tive contato com alunos e alunas com deficiência. Na época, estes

²⁷ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 112.

alunos e essas alunas constituíam um segmento da escola denominado de Ensino Especial.

O interesse pela temática foi sendo construído durante o exercício de minha profissão, como docente de Língua Portuguesa, por meio de observações ao modo como a escola lidava com o Ensino Especial, pois tais alunos e alunas estudavam em salas destinadas exclusivamente para eles e elas, havendo pouco contato entre eles, elas e os alunos ditos e as alunas ditas normais.

Isto aconteceu a partir de 1988, quando vim morar e trabalhar em Santana, cidade pequena com vários problemas estruturais, sociais e econômicos. Fui lecionar para alunos e alunas de 5ª a 8ª série. Nesse período, deparei-me com uma situação até então desconhecida para mim, era como se a escola fosse dividida em duas, pois numa parte do prédio estudavam os alunos e as alunas do Ensino Especial, com professores específicos e professoras específicas para cada deficiência, oriundos do curso de Magistério, sem formação acadêmica e que haviam recebido apenas um treinamento para trabalhar com esse público, e, em outra parte, os alunos ditos e as alunas ditas normais. Os professores e as professoras do Ensino Especial faziam de tudo para os alunos e as alunas: davam banho, remédios, comida, trocavam fraldas e o que mais precisasse, tendo em vista que estes e estas não conseguiam realizar essas tarefas sozinhos e sozinhas. Havia todo tipo de deficiência no ensino especial, e os alunos e as alunas participavam de atividades práticas como crochê, pinturas em tecido, bordado, colagem, recorte, etc. Porém, como já mencionado, esses alunos e essas alunas não tinham contato com os e as demais alunos e alunas do ensino regular, até o horário do lanche era diferente para eles e elas. Apesar disso, em determinada época, essa escola estadual foi eleita como referência na Educação Especial no Estado do Amapá, pelo significativo trabalho realizado junto a esses alunos e essas alunas.

Um fato que me impactou bastante nesse período foi o tratamento dado por muitos alunos ditos e muitas alunas ditas normais aos alunos e as alunas do Ensino Especial, que eram vistos por aqueles e aquelas como incapazes, inúteis, principalmente os oriundos da Casa da Hospitalidade, abrigo de crianças que vivem em situação de abandono ou vulnerabilidade social, localizado no município de Santana.

Outro aspecto que influenciou a escolha do tema desta tese foi minha pesquisa de Mestrado sobre o processo de inclusão, pela qual foi possível verificar que a teoria sociointeracionista pode contribuir de forma significativa para este processo. Diante das inquietações mencionadas sobre o processo de inclusão, surgiu também a ideia de pesquisar sobre o ER e de que forma esse componente curricular pode contribuir para uma maior compreensão desse processo no contexto escolar, já que ambos - ER e Inclusão - contemplam a diversidade e a conscientização dos/as alunos/as em relação à convivência cotidiana, à tolerância e à capacidade de aceitação.

Nesse sentido, o ER pode ser um diferencial na inclusão de alunos e alunas com deficiência, pela abordagem na perspectiva dos Direitos Humanos, e, como aponta Vygotsky, na interação, na relação de afetividade, no reconhecimento da diversidade como condição essencial para o crescimento individual e em grupo. Frente a esses desafios, a educação inclusiva constitui-se uma ferramenta na disseminação de saberes culturais e religiosos, assim como, o ER, pautado no respeito às diferenças e à tolerância religiosa, no caminho da paz e no combate aos estigmas da deficiência.

Em função disso, o presente estudo se propôs a estudar a temática ER direcionada a crianças com deficiência, na perspectiva da educação inclusiva. Para alcançar os objetivos aqui propostos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com base em estudiosos do tema e nas legislações referentes ao Ensino Religioso no currículo escolar e à Educação Inclusiva.

Diante dos desafios colocados à educação e, de modo particular, ao fomento de valores éticos, a abordagem da educação inclusiva constitui-se um instrumento de grande relevância na disseminação de saberes culturais e religiosos, pois a complexa tarefa de transformar o conhecimento em algo significativo exige múltiplas ações, sendo assim, o ER pautado no respeito as diferenças e tolerância religiosa, vislumbra-se um caminho de paz. O presente estudo trouxe como temática o ER direcionados a crianças com deficiência. Para alcançar os objetivos aqui propostos, será realizada uma pesquisa bibliográfica, com base em estudiosos do tema e nas legislações referentes ao Ensino Religioso no currículo escolar e à Educação Inclusiva.

Com esse propósito, esta tese foi organizada da seguinte maneira: o capítulo 1 que é a introdução, o capítulo 2 aborda a inclusão à luz da Teoria Sociointeracionista, de Lev Vygotsky (1931, 1987, 1988, 1999, 2000, 2015), visando a encaminhar debates e reflexões sobre práticas pedagógicas relacionadas à inclusão. Inicialmente, busca-se compreender a referida teoria, para, na sequência, relacioná-la à inclusão. Vygotsky fomentou inúmeras pesquisas e debates em torno do indivíduo e seu meio social, considerando a capacidade das pessoas e não dos seus “déficits” ou limites, sinalizando que estes podem se tornar com competência para gerar seu próprio desenvolvimento e progresso, indo de encontro o que muitos acreditavam. Por isso Vygotsky dedicou parte de sua obra a crianças com deficiência; na época em que o autor viveu conhecimentos em torno dessa temática não era de inclusão de pessoas com deficiência, porém é muito provável que se processava a segregação, a exclusão e até o abandono dessa clientela e o silêncio sobre o assunto era mais evidente.

As relações interacionistas humanas partem das experiências vivenciadas pelo indivíduo com o meio. Partindo desse pressuposto pode-se dizer que o indivíduo só se desenvolve em todos os aspectos se estiver inserido em um meio que possibilite relacionar-se com os outros e as outras.

O atendimento às pessoas com deficiência no âmbito da inclusão recebeu contribuição significativa da teoria de Lev Vygotsky que, sob a ótica sociohistórica, defende a concepção de que “a aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar apenas quando a criança está em interação com as pessoas de seu meio e em cooperação com algum semelhante”.²⁸ Para Lev Vygotsky a aprendizagem ocorre na interação, e não como resultado dela, ou seja, a interação constitui o próprio processo de aprendizagem.²⁹

Além da obra de Lev Vygotsky, também abordaremos autores que se apoiaram nas teorias deste teórico, como Marta Kohl Oliveira (2007), que aponta as ideias básicas de Lev Vygotsky relacionadas ao ensino escolar, à aprendizagem que gera desenvolvimento, e a ideia de mediação; José Castorina (2006), que aborda o funcionamento psicológico e o comportamento humano construídos através de um

²⁸ VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 110.

²⁹ VYGOTSKY, 1989, p. 110.

processo de interação sujeito-meio social; Celso Antunes (2002), que ressalta que o aluno e a aluna com deficiência possui dificuldades na resolução de problemas ou tarefas novas, necessitando de orientação e da ajuda do professor/a; Teresa Cristina Rego (1994, 2002), que enfatiza que a criança nasce inserida em um meio social, o seio da família, e nele estabelece suas primeiras experiências com a linguagem a partir da interação com os outros e as outras. Nesse contexto, o processo de ensino e aprendizagem não pode ser desvinculado do espaço comunicativo, pois, para que a aprendizagem aconteça de forma eficiente, torna-se necessária a existência de diálogo, troca de informações, vivências e experiências.

O capítulo 3 é dedicado à apresentação de três temáticas do contexto educacional: (1) prática pedagógica do educador e da educadora, (2) inclusão e (3) dificuldades dos alunos e das alunas com deficiência. O objetivo é trazer reflexões sobre a prática docente, sobre as abordagens acerca da educação inclusiva e as proposições legais que regulamentam a educação escolar inclusiva.

Considerando que, apesar de as políticas públicas estarem cada vez mais direcionadas para a inclusão de alunos e alunas com deficiência nas escolas e na sociedade, professores, professoras e educadores, educadoras, em geral, ainda enfrentam dificuldades para colocar em prática as orientações definidas nas leis. Nessa perspectiva sobre a capacidade transformadora das políticas educacionais inclusivas dentro dos ambientes escolares, Emanuele Moura Barretta e Silvia Regina Canan afirmam que “a implementação das políticas públicas de educação inclusiva, no âmbito educacional, é relevante, pois contribui efetivamente com uma educação que fará a diferença”.³⁰ E a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, destaca que “o direito à educação é para todas as pessoas”.³¹

Nesse âmbito, as políticas públicas de inclusão representam um grande desafio para os e as profissionais da Educação Inclusiva. Atualmente, estruturar uma escola numa perspectiva inclusiva, que atenda adequadamente a estudantes com peculiaridades, capacidades e variadas formas de aprendizagem, vem sendo

³⁰ BARRETA, Emanuele Moura; CANAN, Silvia Regina. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Avanços e Recuos a partir dos Documentos Legais.** IX ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

³¹ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 5 de outubro de 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 de outubro de 1988, Seção 1. p. 1.

um dos desafios dos sistemas educacionais. Como ressalta Rosana Glat³², “As políticas públicas de inclusão e suas respectivas ações acarretaram, nas últimas décadas, uma transformação radical nas propostas educacionais, terapêuticas e ocupacionais voltadas às pessoas com deficiências”. Portanto, acreditar em uma sociedade inclusiva é solidificar a aceitação das diversidades, é compreender que inclusão não é apenas acolher o indivíduo na sua deficiência, e muito menos assegurar espaços eficientes, mas apresentar propostas para garantir sua permanência em comunidade, atenuando, assim, a prática da exclusão.

Acerca disso, Dayne Serra acrescenta que:

[...] promover a inclusão de deficientes significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência. Implica quebra de paradigmas, reformulação do nosso sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades.³³

Por essa razão, discorrer sobre a inclusão requer uma visitação à prática pedagógica do educador e da educadora que atua nesse contexto, com o intuito de conhecer os principais desafios dessa prática. Para Rosita Édler Carvalho, “[...] é possível desenvolver práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças e que se voltem para a diversidade, bem como analisar as possibilidades de superação dessas dificuldades”.³⁴ Nesse sentido, “a falta de preparo do professor constitui-se num dos mais fortes empecilhos à inclusão, pois o processo pedagógico característico da prática docente, principalmente no tocante ao desenvolvimento dos conteúdos e à metodologia de ensino, não contempla qualquer condição de adaptabilidade aos que não possuem o sentido da visão [...]”.³⁵ Portanto, o conceito de prática pedagógica não se limita apenas às ações dos professores em sala de aula. Como alerta Maristela Rossato,

é importante que a escola esteja alerta para que sejam projetadas nas crianças as limitações e as inadequações metodológicas que se configuram, muitas vezes, como dificuldades de aprendizagem ou deficiência do aluno. a escola deve buscar refletir sobre sua prática, conteúdos significativos,

³² GLAT, Rosana. Desconstruindo Representações Sociais: Por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 9-20, 2018.

³³ SERRA, Dayne. **Inclusão e ambiente escolar**. Inclusão em educação: cultura, políticas e práticas/ Mônica Pereira dos Santos, Marcos Moreira Paulino. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2006. p. 33.

³⁴ CARVALHO, Rosita Édler. **A nova LDB e a educação especial**. Curitiba: WVA, 2008. p. 72.

³⁵ COIMBRA, Ivanê Dantas. **A Inclusão do Portador de deficiência visual na escola regular**. Salvador, 2003. p. 93.

questionar seu projeto pedagógico e se ele está voltado para a diversidade.³⁶

Nesse capítulo, o foco é o acompanhamento pedagógico e a capacitação docente dos e das que atuam com alunos e alunas com deficiência, considerando que o professor e a professora precisam, continuamente, buscar conhecimentos para desenvolver suas atividades voltadas para a efetivação da inclusão. De acordo com os pressupostos de Vygotsky os recursos metodológicos utilizados pelos educadores e pelas educadoras devem se adequar as necessidades dos educandos e das educandas. Em seguida, discutem-se as práticas pedagógicas para a inclusão de alunos e alunas com deficiência, além das dificuldades enfrentadas pelo professor e pela professora para assegurar a inclusão.

Segundo José Gimeno Sacristán,

A prática educativa é algo mais do que a expressão do ofício dos professores. [...] Sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema escolar e, além disso, é devedora de si mesma, de seu passado. São características que podem ajudar a entender as razões das transformações que são produzidas e aquelas que não chegam a acontecer.³⁷

A discussão será direcionada para as dificuldades dos educadores e das educadoras em promover a inclusão no contexto escolar. Sabe-se que a educação inclusiva depende de mudanças concretas dos educadores e das educadoras, dentre as quais formação permanente, reflexão de sua prática pedagógica, reformulação curricular, dentre outras.

Conforme Raimundo Barbosa Silva Filho,

Requer do professor conhecimentos pedagógicos para organizar a aula, fazer a transposição didática, transformar o conhecimento científico em saber transmissível e assimilável pelos alunos, propor situações de aprendizagem de forma que os alunos consigam problematizar as demandas do mundo do trabalho e que a teoria e a prática, em sala de aula, não podem ocorrer a partir somente das exposições descritivas, ou como elementos contraditórios, dicotômicos e antagônicos.³⁸

Nessa ótica, o professor e a professora precisam estar apto e apta para desempenhar o seu papel e trabalhar num ambiente de diversidade, utilizando-se

³⁶ ROSSATO, Maristela. (Org). **Políticas públicas e necessidades especiais**. Maringá: EDUEM, 2005. p. 21.

³⁷ SACRISTÁN, José Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Porto alegre: Artmed, 2001. p. 91.

³⁸ SILVA FILHO, Raimundo Barbosa. Formação pedagógica de educadores da Educação Superior: Algumas implicações. **Educação por Escrito**, PUCRS, v. 4, n. 1, p. 28, jul. 2013.

das diferenças para enriquecer o processo ensino e aprendizagem. Na sequência, o foco é a inclusão de alunos e alunas com deficiência na escola, especialmente os desafios que estes alunos e estas alunas enfrentam no dia a dia do contexto escolar.

José Belizário Filho e Rosane Lowenthal ressaltam que

Promover a inclusão significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência. Implica em quebra de paradigma, em reformulação do nosso sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades.³⁹

Por fim, discorreremos sobre a interação entre professor e alunos, professora e alunas com deficiência no contexto escolar. A base teórica que sustenta essa discussão são os estudos de Henri Wallon, que tem uma vasta obra sobre as emoções, e Lev Vygotsky, cuja Teoria Sociointeracionista ressalta a aprendizagem e o desenvolvimento num ambiente interacional. Para este autor, “O indivíduo constrói o conhecimento estando em interação com o objeto do conhecimento, mas a ação do sujeito deve sempre ser mediada por outros indivíduos que detêm o conhecimento, possibilitando, a partir daí, uma interação social, uma interlocução”.⁴⁰

Algumas reflexões serão apresentadas visando contribuir com a prática docente dos e das profissionais que atuam com alunos/as com deficiência.

O capítulo 4 aborda o ER no contexto escolar atual, os conteúdos dessa disciplina, a formação docente, as dificuldades quanto à aceitação do ER na escola, a importância dessa disciplina para as pessoas com deficiência, a relação entre o processo de inclusão e o ER, e a Educação Inclusiva para o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficiente.

Dentre os teóricos que embasaram este capítulo, vale destacar os estudos de Laude Erandi Brandenburg, para a qual:

O Ensino Religioso configura-se como área essencial interdisciplinar. A interdisciplinaridade constitui, aliás, um dos temas teóricos mais frequentes no campo educacional, mas de pouca expressão prática. O currículo escolar

³⁹ BELIZÁRIO FILHO, José; LOWENTHAL, Rosane. Transtornos Globais do desenvolvimento e os desafios para o processo de inclusão educacional. In: Inclusão: **Revista da Educação Especial**. Brasília, v. 5, n. 02, 2010. p. 44.

⁴⁰ VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 82.

é fragmentado e fragmentador, cada área do conhecimento é um território específico e isolado dos demais.⁴¹

A bibliografia adotada fomenta ainda discussões no âmbito da história da educação, mais especificamente da história do ER na educação brasileira e alguns aspectos sobre a trajetória do ER no Estado do Amapá. Com destaque para os estudos de Leonardo Boff (2004; 2010), Rubem Alves (1975; 1987; 2005a; 2005b), Sérgio Junqueira (2002; 2010; 2011), dentre outros.

Também lançamos mão de uma bibliografia voltada para as questões sociais, a diversidade cultural, a inclusão, o desenvolvimento do ser humano. Entre os autores que abordam essas temáticas, destacamos José Gimeno Sacristán (2000), José Carlos Libâneo (2003) e Anísia de Paula Figueiredo (1995), que concebem o currículo e as disciplinas escolares como artefato cultural. Outras fontes selecionadas incluem documentos oficiais escritos, como leis acerca da temática em questão, bem como programas curriculares referentes ao ER, em âmbito nacional e no Estado do Amapá.

Como meio de compreender a proposta desta pesquisa e seu desenvolvimento, foi realizado um estudo que contemplasse a articulação de ideias de diversos autores. Para isso, entende-se que a metodologia é o caminho necessário para tal fim, por meio de métodos e técnicas para a sua realização. Em função disso, esta pesquisa adotou a abordagem de caráter qualitativo, por ser bastante utilizada no campo das pesquisas educacionais por “[...] contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”.⁴² Sendo assim, este estudo configura-se com uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e explicativo. A pesquisa qualitativa permite uma investigação mais aprofundada de assuntos pertinentes ao tema da pesquisa.

O método qualitativo tem sido muito utilizado nos trabalhos acadêmicos, em termos de fundamentação teórico-epistemológica em educação, há vários anos. No Brasil, as abordagens das pesquisas qualitativas configuram-se como enfoque

⁴¹ BRANDENBURG, Laude Erandi. A fenomenologia religiosa e os espaços educativos. In: BRANDEMBURG, Laude Erandi; WACHS, Manfredo; KLEIN, Remi; REBLIN, Iuri. (Orgs.) **Fenômeno religioso e metodologias**. VI Simpósio de Ensino Religioso, São Leopoldo: Sinodal, 2009b. p. 67.

⁴² BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994. p. 11.

metodológico, a partir da década de 1970. “Foi assim que se constituiu a ciência; não pela prudência dos que marcham, mas pela ousadia dos que sonham. Todo conhecimento começa com o sonho. O conhecimento nada mais é do que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada.”⁴³ Esse modelo constitui um marco na prática da pesquisa em Educação no Brasil, como um bom trabalho científico, que utiliza metodologia mais próxima da realidade a ser pesquisada.

Segundo Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos, “A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos atitudes, tendências de comportamento etc.”.⁴⁴ Consoante a essa posição, Menga Lüdke complementa que a pesquisa qualitativa “é o que se desenvolve numa situação natural; é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.⁴⁵

Em face dessas considerações, o uso da metodologia qualitativa e da pesquisa bibliográfica, possibilitou o acesso às informações científicas e empíricas relacionadas à questão do ER e à Educação Inclusiva e, de modo particular, como vêm se configurando essas questões nas escolas públicas. Assim, espera-se que este estudo possa contribuir para o desenvolvimento de futuras pesquisas, que tenham como objetivo investigar a importância do ER na formação do aluno e da aluna com deficiência, em contextos de inclusão, tendo a Teoria Sociointeracionista de Vygotsky como ferramenta de apoio com embasamento teórico para as práticas de ensino num contexto inclusivo, na medida em que ressalta a importância das interações sociais tanto no processo de desenvolvimento do ser humano como para sua aprendizagem. No capítulo a seguir essa Teoria será mais detalhada.

⁴³ ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética Editora Ltda, 1994, p. 18

⁴⁴ MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011. p. 269.

⁴⁵ LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazio Afonso de. **A pesquisa em educação**. Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p. 18.

2 VYGOTSKY: A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

Este capítulo aborda a inclusão à luz da Teoria Sociointeracionista. Esta teoria apresenta sugestões e orientações favoráveis à aprendizagem do aluno e da aluna, seja ele e ela deficiente ou não. Para Lev Semyonovich Vygotsky, “a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal, para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente”⁴⁶, assim a criança está em constante evolução. Teresa Cristina Rego reforça explicando que “Vygotsky atribuía um valor preponderante às relações sociais no processo de construção do sujeito, assim sendo, a vivência em sociedade é fundamental na formação do humano e o desenvolvimento mental / intelectual é resultado destas aprendizagens das relações com os outros. Daí que sua corrente teórica e seus pensamentos se tenham tornado a sustentação do sócio construtivismo ou sócio-interacionismo”,⁴⁷ além de entender que o conhecimento surge da relação sujeito-sociedade-objeto. Portanto é uma relação entremeada por processos histórico-cultural.

A teoria de Lev Vygotsky, numa perspectiva sócio-histórica da educação, defende que “a aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar apenas quando a criança está em interação com as pessoas de seu meio e em cooperação com algum semelhante”.⁴⁸ Nesse sentido, a inclusão, no âmbito escolar, é o processo que assegura a equidade de acesso e permanência, que não ocorrem de forma isolada, e sim inter-relacionadas. Segundo Lev Semyonovich Vygotsky, a inclusão escolar tem que ser significativa para o aluno e a aluna dar sentido e propósito para a sua vida, promover interações sociais que sejam mediadoras, possibilitando-lhe entender o mundo em que está inserido, aprendendo a ser independente, atuante e construtor da sua própria história para desempenhar um papel participativo dentro da sociedade,⁴⁹ onde através das

⁴⁶ VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 115.

⁴⁷ REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p 63.

⁴⁸ ANTUNES, Celso. **Vygotsky, quem diria! Em minha sala de aula**. 4 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002. p. 29.

⁴⁹ VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 82.

relações os sujeitos trocam ideias, experiências e conhecimentos que culminarão na produção do aprendizado.

Nesse contexto, a importância de uma pesquisa mais aprofundada sobre a sociointeratividade no contexto escolar é reforçada, originalmente, pela histórica condição de isolamento que as práticas escolares submetem os alunos e as alunas, apesar da comprovada necessidade humana de relacionar-se, como condição de desenvolvimento pessoal e social. De acordo com Lev Semyonovich Vygotsky, “a função da escola é levar o aluno adiante, pois quanto mais ele aprende, mais se desenvolve”.⁵⁰

Desse modo, a história da humanidade foi e é construída com base na interatividade, sendo assim, o processo de aprendizagem ocorre de forma mais eficaz através das relações sociais, pois, segundo Lev Semyonovich Vygotsky, “ao transformar seus próprios comportamentos, os seres humanos criam condições para mudar o ambiente, que acaba atendendo as suas necessidades”.⁵¹

Em contrapartida, as formas de exclusão dirigidas ao aluno e à aluna com deficiência são históricas, fator que cerceia e afeta suas possibilidades de desenvolvimento nos mais diferentes aspectos. Maria Teresa Eglér Mantoan sustenta o êxito da aprendizagem “numa pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora e inclusiva, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber”.⁵²

A partir dessas considerações, esta pesquisa se propõe a apresentar algumas abordagens teóricas que mostram a interatividade como ferramenta de inclusão. A base teórica são os estudos de Lev Semyonovich Vygotsky, que apresentam a estrutura do processo de desenvolvimento e aprendizagem, viável por meio das interações sociais, o referido autor afirma que a “[...] a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce”.⁵³

Para estruturar didaticamente as abordagens advindas das pesquisas realizadas, o presente trabalho será apresentado em três seções: (1) Teoria

⁵⁰ VYGOTSKY, 2001, p. 82.

⁵¹ VYGOTSKY, 2001, p. 82.

⁵² MANTOAN, 2006, p. 49.

⁵³ VYGOTSKY, 2007, p. 14.

Sociointeracionista de Vygotsky e suas contribuições para o processo de inclusão; (2) Valorização do ser humano e sua interação social; (3) Vygotsky: implicações pedagógicas, aprendizado e desenvolvimento. As abordagens serão embasadas pela Teoria Sociointeracionista, como já mencionado anteriormente, e por teóricos que desenvolveram estudos sobre inclusão, relações sociais, valorização da pessoa no contexto das interações sociais e outras temáticas afins.

2.1 TEORIA SOCIOINTERACIONISTA: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO

O atendimento educacional à pessoa com deficiência, no âmbito da inclusão social, recebeu contribuição significativa da teoria de Vygotsky, que numa abordagem sócio-histórica da educação defende a concepção de que “a aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar apenas quando a criança está em interação com as pessoas de seu meio e em cooperação com algum semelhante”.⁵⁴ Assim, ao estabelecer estágios de desenvolvimento humano, a teoria de Vygotsky introduz um novo conceito que é a importância da interação social nos processos evolutivos, defendia que a elaboração das funções mais intrincadas do intelecto sucedia do método de introdução no contexto sócio-cultural, que funcionava como gerenciador de todas as aprendizagens.

Em face disso, o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos e alunas com deficiência requerem medidas pedagógicas, didáticas e metodológicas adequadas a promover a superação das dificuldades específicas, com o intuito de assegurar o máximo de autonomia a esses alunos e essas alunas, pois, de acordo com Rosita Édler Carvalho, “todos, sem exceção, podem aprender, mas ninguém aprende exatamente da mesma forma, no mesmo ritmo, e com os mesmos interesses”.⁵⁵ Nesse contexto, busca-se apontar a Teoria Sociointeracionista, de Vygotsky, como um caminho de superação das dificuldades dos alunos e das alunas com deficiência, pois de acordo com os estudos feitos por Leonor Dias Paini et al, a perspectiva vygotskyana.

⁵⁴ ANTUNES, 2002, p. 29.

⁵⁵ CARVALHO, Rosita Édler. **Educação Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 110.

[...] surge como algo curiosamente novo e em perfeita consonância com questões que são objeto do debate contemporâneo, quais sejam compreensão do homem como ser histórico-cultural; análise das relações entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento; implicações educacionais a partir dessa perspectiva, etc.⁵⁶

Principais elementos que a referida teoria oferece como princípios que fundamentam as relações tanto no que se refere ao aspecto cognitivo como no aspecto interacional, que envolve o social, emocional, afetivo e psicológico. Ainda analisando a teoria de Vygotsky sobre a provável aplicabilidade desse método no processo de aprendizagem Marta Kohl de Oliveira ressalta que

O momento é de aprofundamento, interpretação e desenvolvimento da contribuição de Vygotsky no interior de nosso próprio processo de produção de conhecimento. Esse processo não se dá, obviamente, em situações de palestras, conferências e exposições orais (importantes momentos de síntese e divulgação), mas no âmbito dos estudos e pesquisas, cuidados e de longo prazo⁵⁷.

Conforme os estudos de Lev Vygotsky, a criança com deficiência percorre caminhos que surgem pela necessidade do enfrentamento de obstáculos, denominados de entorno.⁵⁸ Estes são desvios elaborados a partir de estímulos do ambiente e surgem quando não é possível realizar algo pelo caminho direto.

Reconhece-se que a interação entre as pessoas representa condição preliminar para a inclusão, como afirma Lev Vygotsky, “[...] sem interação social o indivíduo nunca poderia desenvolver nenhum dos atributos e características que se desenvolveram como resultado da evolução histórica de toda a humanidade”.⁵⁹ Então, partindo deste pressuposto, faz-se necessário aprofundar sobre a teoria sociointeracionista, que é uma das mais adequadas para orientar quanto à interação social dos/as alunos/as na escola, condição essencial para o desenvolvimento de alunos e alunas com deficiência. Brasil Bernstein argumenta que a atração provocada pela Teoria de Lev Vygotsky decorre do fato que

A perspectiva é sociocentrada; aponta para a construção reflexiva de significado no desenvolvimento, pode ser entendida como promessa de um espaço pedagógico onde os que ensinam e os que adquirem são atores em

⁵⁶ PAINI, Leonor Dias et al. O modelo histórico-cultural na educação brasileira: considerações. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v.2, n.2, p. 145-159, 1997. p. 157

⁵⁷ OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 81, São Paulo, fundação Carlos Chagas, 1992, p. 67-69. p. 67.

⁵⁸ VYGOTSKY, Lev Semyonovich Fundamentos de Defectologia. In: **Obras Completas**. Habana: Editorial Pueblo e Educacion, Tomo V, 1997, 1989.

⁵⁹ VYGOTSKY, 1998, p. 33.

um cenário pedagógico revitalizado por roteiros e textos claramente negociados.⁶⁰

Não se pode negar a contribuição da Teoria de Lev Vygotsky para a educação, como também é inegável a comparação de seus estudos para com a realidade brasileira com relação ao processo de inclusão de alunos e alunas com deficiência. Lev Vygotsky dedicou boa parte de sua vida à educação de crianças com deficiência e parte de sua obra faz referência a elas. Lança muitas luzes para o entendimento dos obstáculos relativos à educação inclusiva e para a procura de uma interferência inovadora. Para corroborar com essa informação Maria Lúcia Machado diz que

[...] à medida que os estudos sobre a teoria de Vygotsky foram avançando, em nosso país, as diferenças entre as formulações desse autor das de outros teóricos do desenvolvimento infantil foram sendo mais e mais explicitadas no que diz respeito ao peso dos fatores sociais e biológicos na gênese e no desenvolvimento do pensamento infantil.⁶¹

A Educação Inclusiva pode ser entendida como uma nova cultura educacional implica em uma renovação dos aspectos fundamentais da escola. Por essa razão, entende-se que o processo de inclusão só poderá ser viabilizado quando houver o reconhecimento das limitações individuais do ser humano, o que indica a necessidade do professor e da professora atuar como orientador e orientadora do processo evolutivo, utilizando tais diferenças como possibilidades didáticas. Segundo os estudos feitos por Magda Floriana Damiani e Rita de Araújo Neves, “O professor pode interferir no processo de aprendizagem do aluno e contribuir para a transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela Humanidade”.⁶²

É bem verdade que a teoria sociointeracionista não estabelece o meio social como fator determinante ao desenvolvimento da aprendizagem, mas reconhece-o como um dos requisitos para que a aprendizagem aconteça. “Vygotsky entende o homem e seu desenvolvimento numa perspectiva sociocultural, ou seja, percebe que

⁶⁰ BERNSTEIN, Brasil. Prefácio. In: DANIELS, Harry. (Org.) **Vygotsky em foco: Pressupostos e desdobramentos.** (Tradução de Mônica Saddy Martins, Elisabeth Jafet Cestari). 4 ed. São Paulo: Papirus, 1999. p. 127.

⁶¹ MACHADO, Maria Lúcia. Crianças pequenas, infantis e formação dos profissionais. **Perspectivas.** Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 85-98, jul/dez, 1999.

⁶² DAMIANI, Magda Floriana; NEVES, Rita de Araújo. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNirevista.** 2006, Vol. 1, n. 2. p. 09.

o homem se constitui na interação com o meio em que está inserido”.⁶³ Nesse sentido, para Lev Vygotsky, o funcionamento psicológico e o comportamento humano são construídos pelo indivíduo através de um processo de interação sujeito e meio social. A partir dessa concepção, o autor correlaciona desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, sabendo que o processo evolutivo acontece mediante experiências e aprendizagens.⁶⁴ Lev Vygotsky também valoriza os conhecimentos culturalmente adquiridos através da mediação humana/interação social, que são importantes nos processos evolutivos.⁶⁵

Partindo-se deste contexto, abordar-se-á inicialmente a teoria sociointeracionista e, na sequência, a influência dessa teoria no desenvolvimento dos alunos e das alunas com deficiência, com foco na inclusão escolar e social. De acordo com Maria Salete Fábio Aranha, “a ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo no grupo social”.⁶⁶

2.1.1 Pressupostos Teóricos

A Teoria Sociointeracionista tem como principal representante Lev Semynovich Vigotsky foi o criador da Teoria Histórica Cultural (THC), sendo ainda hoje reconhecido pela sua vasta contribuição sobre o desenvolvimento humano. Nasceu na Bielorrússia em 1896, intelectual, cujas ideias têm profunda relevância para as áreas da psicologia e da educação, porém não se restringiu a esses campos. Filho de uma família judaica com boas condições sociais, o que lhe possibilitou maiores condições de estudo. Até os quinze anos de idade Lev Vigotsky teve sua educação em casa, através de tutores particulares. Lev Vigotsky

⁶³ RESENDE, Muriel Lemes Moreira. **Vygotsky**: um olhar sociointeracionista do desenvolvimento da língua escrita. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1195>>. Publicado em: 25 nov. 2009. Acesso em: 08 maio 2017.

⁶⁴ VYGOTSKY, 1998, p. 33.

⁶⁵ VYGOTSKY, 1998, p. 33.

⁶⁶ ARANHA, Maria Salete Fábio. Inclusão social e a municipalidade. In: MANZINI, Eduardo José. (org.) **Educação Especial**: Temas Atuais. Marília: UNESP Publicações, 2001. p. 02.

frequentava intensamente bibliotecas o que lhe possibilitou ter acesso a obras literárias em vários idiomas, fazendo leituras de obras em idioma original.⁶⁷

Apesar das grandes dificuldades, por ser judeu, conseguiu ingressar na Universidade de Moscou, entre o período de 1913 a 1917, cursando Direito e Literatura, História, Medicina, de maneira que sua atuação profissional e acadêmica foi muito diversificada e intensa. Conforme Teresa Cristina Rego “nessa época na Rússia, os judeus sofriam as mais diversas formas de discriminação, tinham que viver em territórios”⁶⁸, contando apenas com 3% das vagas para judeus. Seu percurso acadêmico foi marcado pela interdisciplinaridade transitando pelas áreas das artes, literatura, filosofia, cultura, psicologia, medicina e tantas outras ciências.

Com grande interesse e gosto pela leitura desenvolveu um profundo conhecimento sobre diversos temas, em especial a literatura, Educação e a Psicologia. Em 1924, Lev Vygotsky se apresentou pela primeira vez como psicólogo no II Congresso de Psiconeurologia, em Leningrado, na época considerado o congresso mais importante da área, na Rússia. Sua fala impressionou a todos e todas devido à complexidade do tema que abordou, sobre o comportamento consciente humano, o que lhe gerou um importante convite para trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou.⁶⁹ Sua apresentação no congresso intitulada “Métodos e Investigação Reflexológicos e Psicológicos” versou sobre os métodos de pesquisa reflexológica e psicológica, ressaltando sua importância de utilizar a consciência como objeto de investigação, ao contrário das pesquisas da época que defendiam a objetivismo e a introspecção.⁷⁰

Após oitenta anos de sua morte Lev Vygotsky permanece atual na área da Psicologia e Educação gerando interesse dos e das profissionais, em especial os professores e as professoras. Este fato pode ter relação com o longo período que as obras de Lev Vygotsky ficaram proibidas na Rússia.

⁶⁷ BLANCK, Guillermo. Prefácio. IN. VIGOTSKY, Lev Semenovich. Psicologia pedagógica (Tradução de Claudia Schilling) Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 15-32; BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Tradução de Ernani da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

⁶⁸ REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 19 Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 21.

⁶⁹ BLANCK, 2003; BAQUERO, 1998; REGO, 2008, p. 15-23.

⁷⁰ VYGOTSKY, 1997.

De acordo como pensamento vygotskyano, Ricardo Baquero explica que “os processos de desenvolvimento consistem na apropriação de abjetos, saberes normas e instrumentos culturais em contextos de atividade conjunta socialmente definidos (família, escola com seus diversos formatos de atividades)”.⁷¹ O ambiente cultural e político em que o indivíduo está inserido tem função essencial no desenvolvimento psicológico do ser humano, que são explicadas de acordo com a sua história, através das relações com o meio e envolvimento com o outro, através da apropriação e internalização da cultura local, na qual o indivíduo começa a fazer parte dela. Lev Vygotsky teve desde muito cedo uma riqueza intelectual que o fazia questionar-se sobre o indivíduo e a criação de sua cultura. Lev Vygotsky morreu precocemente, aos 37 anos de idade, em 11 de junho de 1934. Mas, em sua curta vida, deixou uma grande herança cultural.

É também conhecida como Teoria Sócio-histórico-cultural, visto que afirma que as interações sociais são cruciais no processo ensino e aprendizagem, isto é, tanto o desenvolvimento humano como a aprendizagem é mediada pelas interações sociais. Nesse sentido, apoiando-se em Lev Vygotsky, é possível explicar como ocorre o desenvolvimento humano, reforçando a importância das interações em cada aspecto desse processo:

(1) As funções psicológicas têm suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; (2) o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico; (3) a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.⁷²

São essas premissas que dão origem e oferecem base à Teoria Sociointeracionista, sustentando a característica dinâmica do desenvolvimento humano e da aprendizagem. Sendo assim, o que define desenvolvimento e aprendizagem depende essencialmente das adequadas condições oferecidas ao aluno e à aluna.

Nessa perspectiva, ressalta-se que a teoria de Vygotsky se volta para explicar o desenvolvimento humano de forma globalizante. O interesse de Lev Vygotsky pelas mudanças que ocorrem no comportamento humano, ao longo de seu desenvolvimento, possibilitou-lhe compreender os processos psicológicos que são

⁷¹ BAQUERO, 1998, p. 15-23.

⁷² OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. 4 ed. São Paulo: Scipione, 2006. p. 23.

eminentemente humanos. Como afirma o autor, "o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento".⁷³ Sobre essa compreensão: "Os traços especialmente humanos [que lhes diferenciam dos animais] são adquiridos no domínio da cultura por meio da interação social com os outros".⁷⁴

Para Lev Vygotsky⁷⁵, o desenvolvimento ocorre, a priori, no plano externo, o interpsicológico. Sendo externo, esse processo ocorre por meio das inter-relações sociais, tendo como aparato o meio cultural, caracterizando-se como um meio de adaptação social. Somente na próxima etapa, o desenvolvimento ocorre internamente, para a qual denominou de intrapsicológica, é quando ocorre a internalização, que se configura como um meio de adaptação pessoal.

Esse percurso, que vai do externo (social) para o interno (pessoal), constitui-se no processo de formação das funções psicológicas superiores, através da influência do meio social, sintetizadas dinamicamente pelo indivíduo durante o processo de desenvolvimento. Ressalta-se, portanto, que essa forma de explicar o desenvolvimento humano, valoriza as relações sociais, culturais e interações com o meio.

A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surgem durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré-história e do desenvolvimento cultural.⁷⁶

Se o desenvolvimento das funções psicológicas segue esse processo, a aprendizagem, intrinsecamente ligada a essas condições, depende essencialmente das ações interativas. A mediação, por sua vez, é a ação central para auxiliar no percurso entre o plano externo e o interno, criando mecanismos para promover a capacidade de apreensão e aprendizagem. Segundo Lev Vygotsky, "[...] para o ser humano, o meio é sempre revestido de significados culturais, significados estes que só são aprendidos com a participação dos mediadores".⁷⁷ A mediação, portanto,

⁷³ VYGOSTSKY, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes 2001. p. 63.

⁷⁴ VEER VAN DER, René; VALSINER, Jann. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 2001. p. 213.

⁷⁵ VYGOTSKY, 1997.

⁷⁶ VYGOSTSKY, Lev; COLE, Michael. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 61.

⁷⁷ VYGOSTSKY, 2001, p. 27-37.

pode ocorrer através de um elemento que atuou como marco para a memorização e a aprendizagem, pois

[...] no processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Quando um indivíduo aproxima sua mão da chama de uma vela e a retira rapidamente ao sentir dor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Se, no entanto, o indivíduo retirar a mão apenas quando sentir o calor e lembrar-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência anterior.⁷⁸

No exemplo referido na citação, o calor é o signo/símbolo que representa a mediação. A mediação é um processo necessário durante a aprendizagem. De acordo com Lev Vygotsky, citado por Marta Kohl Oliveira, consiste num “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”.⁷⁹ Marta Kohl Oliveira ressalta, ainda, que Lev Vygotsky acreditava que é através da mediação de instrumentos e signos que se dá a internalização de atividades e comportamentos sociohistóricos e culturais.⁸⁰

A mediação pode ocorrer também pela intervenção social, promovida por adultos, crianças mais experientes ou pares, através de brincadeiras, desenhos, músicas, que influenciam na evolução do pensamento. Estas atividades motivam ações que auxiliam o despertar para novas descobertas. Conforme Vygotsky, “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelos incentivos fornecidos pelos objetos externos”.⁸¹

Considerando que o desenvolvimento e a aprendizagem são atividades humanas evolutivas e interativas, num ambiente de aprendizagem sistematizado, faz-se necessária a mediação programada e planejada para garantir que os objetivos de aprendizagem se efetivem. Segundo Lev Vygotsky, para “entendermos o desenvolvimento da criança, é necessário levar em conta as necessidades dela e

⁷⁸ OLIVEIRA, 2006, p. 26.

⁷⁹ OLIVEIRA, 2006, p. 42.

⁸⁰ OLIVEIRA, 2006, p. 43.

⁸¹ VYGOTSKY, 1998, p. 126.

os incentivos que são eficazes para colocá-las em ação. O seu avanço está ligado a uma mudança nas motivações e nos incentivos”.⁸²

Outro elemento que faz parte da composição desse processo evolutivo é a linguagem, um dos temas centrais na teoria de Vygotsky, visto que promove a mediação entre a pessoa e o mundo.

Como a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, a questão do desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento ocupa lugar central na obra de Vygotsky. Vygotsky trabalha com duas funções básicas da linguagem. A principal função é a de **intercâmbio social** [...]. A segunda função da linguagem é a de **pensamento generalizante**.⁸³

A linguagem é, portanto, de acordo com a teoria sociointeracionista, o resultado de uma necessidade de comunicação. Inicialmente, mediante pequenos balbucios, para comunicar algo simples ligado às necessidades, e, progressivamente, mediante a articulação das palavras, alcançando um nível mais elaborado, com significados mais complexos e abstratos. Conforme Lev Vygotsky⁸⁴, “a relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo: o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra”.

Esse nível de complexidade na linguagem vai aumentando de acordo com a estruturação do pensamento, até o momento em que o pensamento passa a agir como organizador da linguagem, criando o mais sofisticado modo de funcionamento psicológico. E isso é essencialmente humano, portanto, favorecido pelas relações sociais. Ainda de acordo com Lev Vygotsky⁸⁵, “o emprego da palavra é parte integrante dos processos de desenvolvimento, e a palavra conserva a sua função diretiva na formação dos conceitos verdadeiros”. Isso significa que a linguagem exerce papel essencial de representação da realidade, através da qual torna possível o processo de comunicação. Nesse sentido:

A linguagem é um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilhem desse sistema de representação da realidade. Cada palavra indica significados específicos, como, por exemplo, a palavra “pássaro” traduz o conceito deste elemento presente na natureza, é nesse sentido que representa (ou substitui) a realidade. É justamente por

⁸² VYGOTSKY, 1998, p. 128.

⁸³ VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 84.

⁸⁴ VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 131.

⁸⁵ VYGOTSKY, 1993, p. 70.

fornecer significados precisos que a linguagem permite a comunicação entre os homens.⁸⁶

Daí compreender-se que a linguagem tem uma função primordial no desenvolvimento humano, que advém da necessidade de comunicação, valendo-se de símbolos, características eminentemente humanas, que se complementam através da interação. “A aprendizagem da linguagem é a condição mais importante para o desenvolvimento mental porque, naturalmente, o conteúdo da experiência histórico-social não está consolidado somente nas coisas materiais; está generalizado e reflete-se de forma verbal na linguagem”.⁸⁷ Nesse âmbito, a teoria sociointeracionista estuda as relações humanas em conjunto com a aprendizagem e defende que o ser humano desenvolve a aprendizagem somente em contato com o seu meio social.

A compreensão da teoria sociointeracionista é o que permite reconhecer que o desenvolvimento humano ocorre através das interações sociais. Numa perspectiva sociohistórica, permite pensar em um ser humano em contínua evolução e transformação que, mediante as interações sociais, conquista e confere novos significados e saberes para a vida em sociedade⁸⁸, sem os quais, o sujeito se desenvolverá apenas em alguns dos seus aspectos, não alcançando o pleno desenvolvimento psicológico e mental, essencial para a aprendizagem. Lev Vygotsky defendia a tese de que “a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por uma deficiência, não é menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, é uma criança, mas desenvolvida de outro modo”.⁸⁹ É isso que reforça a importância de o aluno e/ou a aluna com deficiência aprender junto com os demais alunos e as demais alunas, num contexto que possibilite relações interacionais, por meio de ações didáticas que mobilizem, incentivem, potencializem sua aprendizagem. E isso só é possível no contexto da inclusão.

Durante sua vida, Lev Vygotsky dedicou-se especialmente aos preceitos escolares e seus dispositivos educativos, pois entendia que se tratava de um espaço repleto de processos culturais fundamentais para o desenvolvimento da criança com

⁸⁶ REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**, uma perspectiva histórico-cultural da Educação. 14 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 54.

⁸⁷ VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 114.

⁸⁸ VYGOTSKY, 1989, p. 72.

⁸⁹ VYGOTSKY, 1989, p. 03.

ou sem deficiências. Sendo assim, Lev Vygotsky diz a respeito da aprendizagem escolar

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no curso de sua instrução, vemos que na realidade qualquer matéria exige da criança mais do que esta pode dar nesse momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se. Isto se refere sempre à instrução escolar sadia (...) Ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma".⁹⁰

Nessa perspectiva, Lev Vygotsky entende que

No fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital.⁹¹

Assim, introduz-se na teoria da educação o conceito de caráter dialético do desenvolvimento cultural da criança, da sua adaptação efetiva, que se enraíza a um meio histórico-social completamente novo para ela, o conceito de historicidade das formas e funções superiores da conduta infantil.

Lev Vygotsky defende a “educação inclusiva e acessível para todos”.⁹² As teorias fundamentadas por Lev Vygotsky, apesar de formuladas na década de 1930, ainda são plenamente atuais e apresentam objetivos e princípios pautados na escola inclusiva. Depois que Lev Vygotsky formulou seus conceitos, há mais de 80 anos, a integração de crianças, em diferentes níveis de desenvolvimento, passou a ser considerada como um fator determinante no processo de aprendizagem, como um novo padrão para o entendimento dos problemas dos alunos e das alunas com deficiência, ou seja, mostrando que estes e estas podem se tornar uma força propulsora de crescimento.

A educação das crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que, simultaneamente com o defeito, estão dadas também as tendências psicológicas de uma direção oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para vencer o defeito e de que precisamente essas possibilidades se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento de

⁹⁰ VYGOTSKI, Lev Semynovich. **Obras escogidas II**. Madrid, Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993. p. 244-5.

⁹¹ VYGOTSKY, **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 456.

⁹² VYGOTSKY, 2001, p. 458.

crianças e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz.⁹³

2.1.2 *Inclusão Escolar: enfoque sociointeracionista*

A inclusão escolar de alunos e alunas com deficiência tem raízes na luta pela igualdade de direitos humanos, presente nos movimentos sociais, “só se educa em direitos humanos quem se humaniza, e só é possível investir completamente na humanização a partir de uma conduta humanizada”.⁹⁴

Assim os Direitos Humanos se transformam em “ferramenta preciosa para se pensar numa educação como uma invenção humana, própria, característica de pessoas que vivem e convivem entre seus próximos e com os outros”.⁹⁵ Sendo assim, esses movimentos repercutiram em mudanças na letra da lei, com a aprovação de legislações mais humanitárias.

[...] conjunto institucionalizado de direitos e garantias do ser humano que tem por finalidade básica o respeito a sua dignidade, por meio de sua proteção contra o arbítrio do poder estatal e o estabelecimento de condições mínimas de vida e desenvolvimento da personalidade humana.⁹⁶

Entretanto, assim como as mudanças legais e o embasamento teórico foram importantes para ajudar numa nova compreensão sobre as formas de tratamento e atendimento às pessoas com deficiência, é necessário também que as práticas pedagógicas sejam readequadas para mais bem contemplar as particularidades, especificidades e necessidades advindas das deficiências, que sejam criadas novas estratégias de ensino pelo professor e pela professora, pois hoje se reconhece que as “[...] práticas de ensino, num enfoque da diversidade, são necessariamente múltiplas e diversificadas”.⁹⁷

Uma prática pedagógica inclusiva é aquela que contempla todos os alunos e todas as alunas. Nesse sentido, Maria Teresa Mantoan afirma que “a inclusão não

⁹³ VYGOTSKY, 1995, p. 32.

⁹⁴ BALLESTRERI, Ricardo. **Cidadania e direitos humanos**: um sentido para a educação. Porto Alegre: Pater, 1999. p. 35-36.

⁹⁵ DIAS, Adelaide Alves; MACHADO, Charliton José dos Santos e NUNES, Maria Lúcia da Silva. Currículo, formação docente e diversidade sociocultural. **Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social**: currículo, formação docente e diversidades socioculturais. Ed. Universitária da UFPB, João Pessoa, 2009. p. 9-25.

⁹⁶ MORAES, Alexandre de. **Direitos Humanos Fundamentais**. Coleção Temas Jurídicos. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005. p. 21.

⁹⁷ PIRES, José. A prática docente como lócus preferencial da pesquisa em educação. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos... [et al.] **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal, RN: EDUFERN, 2009. p. 47.

prevê a utilização de práticas de ensino escolar para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender”.⁹⁸ Isto significa que, na inclusão, as práticas pedagógicas atendem e atingem todos os alunos e todas as alunas.

O trabalho pedagógico na diversidade requer, de imediato, mudanças nas ações pedagógicas em sala de aula. Aprendemos a programá-la sob a hegemonia da normalidade, como se houvesse um aluno “padrão” que servisse de modelo aos demais.⁹⁹

Em termos de obrigatoriedade, a educação inclusiva, atualmente, já se encontra amplamente amparada nos documentos oficiais orientadores das ações educacionais e escolares. Por conseguinte, sabe-se que a legislação vem em defesa do respeito a todas as pessoas, em especial no que se refere à inclusão de alunos e alunas com deficiência, reforçando o direito à dignidade humana, à cidadania, independentemente de suas especificidades, sejam elas étnicas, religiosas ou de raça, contudo, isso não é garantia de que realmente esse fato aconteça no contexto escolar. De acordo com o documento estabelecido pela UNESCO, através da Declaração de Salamanca, esses documentos “constituem os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos”¹⁰⁰, visto que pautam a necessidade das escolas realizarem reflexões relacionadas ao planejamento, práticas e espaços, de modo que possam aprimorar e melhorar o processo ensino-aprendizagem.

Artur Guimarães complementa essa ideia apontando que a inclusão é “mais do que criar condições para os deficientes, a inclusão é um desafio que implica mudar a escola como um todo, no projeto educacional, na sua prática pedagógica, na postura diante dos alunos, na filosofia”¹⁰¹, ampliando a participação de todos os alunos e todas as alunas, oportunizando de forma equitativa as condições de pleno desenvolvimento.

Esses dispositivos legais garantem condições pedagógicas e educacionais essenciais, de acordo com as especificidades do aluno e da aluna com deficiência, e

⁹⁸ MANTOAN, 2003, p. 70.

⁹⁹ CARVALHO, Rosita. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 122.

¹⁰⁰ UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial**. Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaração-de-salamanca-sobre-principios-politica-e-pratica-em-esducação-especial.html>>. Acesso em: 29 maio 2019.

¹⁰¹ GUIMARÃES, Artur. Inclusão que dá certo. **Revista do Professor**. Nova Escola, 2003. p. 43.

as políticas educacionais asseguram o acesso e a permanência de todas as pessoas com deficiência no ambiente escolar; isso significa que não pode haver discriminação. Entretanto, com afirma Valdelúcia Alves Costa:

É importante, porém, destacar que um projeto educacional democrático inclusivo não se realiza com base apenas em documentos oficiais, mas principalmente como decorrente de auto-reflexão crítica por parte dos profissionais da educação, com destaque para os professores e alunos com ou sem deficiência.¹⁰²

Em face desse contexto, a perspectiva vygotskyana vem ganhando cada vez mais espaço no que se refere às práticas educacionais para alunos e alunas com deficiência. A Teoria Sociocultural, de Lev Vygotsky, desde o século XIX, objetivava esclarecer a complexidade do desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Dessa forma, a pesquisa histórico-cultural vygotskyana torna-se um elemento facilitador para se compreender como se processa a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos e das alunas que apresentam deficiência.

Assim, a principal finalidade da inclusão é criar condições adequadas para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno e da aluna, respeitando suas limitações e possibilidades.¹⁰³ Dentro desse contexto, aprendizagem e desenvolvimento merecem ser compreendidos como processos interligados, nos quais a aprendizagem é o elemento que orienta e estimula o desenvolvimento.

Como Lev Vygotsky esclarece,

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança, que conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal, para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente.¹⁰⁴

Nesse sentido, a educação inclusiva tem como finalidade oportunizar que todos os alunos e todas as alunas recebam tratamento igual, que lhes permita o desenvolvimento de acordo com suas especificidades e potencialidades, levando-se

¹⁰² COSTA, Valdelúcia Alves da. Educação escolar inclusiva: Demanda por uma sociedade democrática. **Revista Cadernos de Educação Especial**: nº 22, 2003. p. 3.

¹⁰³ STRIEDER, Roque; MENDES, Rosângela; ZIMMERMANN, Rose Laura Gross. **Nas dobras e endobras da educação inclusiva**: da igualdade para convivência com os diferentes. Joaçaba: Editora Unoesc, 2013. p. 143.

¹⁰⁴ VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 115.

em consideração o ambiente de diversidade no qual se constitui o espaço escolar. “A tarefa é criar espaços educacionais onde a diferença esteja presente, onde se possa aprender com o outro, sem que aspectos fundamentais do desenvolvimento, de qualquer dos sujeitos, sejam prejudicados”.¹⁰⁵

A ideia de diversidade extrapola as condições limitantes advindas das deficiências e faz parte das características da espécie humana. Isso significa que cada ser humano é único nas suas características pessoais e personalidade e diverso nas suas percepções. Para Lev Vygotsky, “o desenvolvimento da pessoa está ligado a sua relação com o ambiente sócio-cultural e só irá vingar se tiver o contato e o suporte de outros indivíduos de sua espécie”.¹⁰⁶ Esse entendimento permite reconhecer as diferentes identidades que constituem os seres humanos, do ponto de vista social, étnico, de gênero, da orientação sexual, do religioso. Formando grupos sociais plurais, constituídos por sujeitos singulares, numa relação dialética e histórica.¹⁰⁷

Reconhecer a diversidade humana é o primeiro passo para entender que ambientes sociais, tais como, os escolares, são constituídos de pluralidade, e que cada indivíduo é único, como já mencionado. Isso oportuniza que o planejamento para a atuação nesses espaços assegure tratamento e atendimento equitativos. Segundo Lev Vygotsky, “o ambiente influencia a internalização das atividades cognitivas no indivíduo, de modo que o aprendizado gere o desenvolvimento, ou seja, o ensino deve passar do grupo para o indivíduo”.¹⁰⁸ No caso das escolas, cujo objetivo principal é o desenvolvimento e a aprendizagem dos e das discentes, este é o grande desafio da educação inclusiva, “o aluno não é tão somente o sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende junto ao outro o que o seu grupo social produz, tal como: valores, linguagem e o próprio conhecimento”.¹⁰⁹

Nesse sentido, faz-se necessário por em prática as propostas teóricas para a efetivação do processo educacional, promovendo melhores condições de

¹⁰⁵ LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre estas experiências. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, maio/ago. 2006. p. 183

¹⁰⁶ VYGOTSKY, 1998, p. 141.

¹⁰⁷ SANTA CATARINA, GOVERNO DO ESTADO, **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica**, Estado de Santa Catarina, Secretaria de Educação 2014. p. 54.

¹⁰⁸ VYGOTSKY, 1998, p. 141.

¹⁰⁹ VYGOTSKY, 1998, p. 141.

aprendizagem para todos os alunos e todas as alunas, independentemente de sua limitação. Cumprindo com esse papel, a escola estará se fazendo inclusiva.

Assim, Lev Vygotsky afirma que

o lugar mais legítimo para todas as crianças, também as com necessidades especiais, é na escola regular. A escola tem como função educar para transformar a si mesmo e à sociedade. É preciso romper com os preceitos do modelo tradicional de ensino da velha escola.¹¹⁰

E assim, pensar numa escola inclusiva é abrir as portas da educação inclusiva, com qualidade, com oportunidades iguais para todos, com possibilidades, um lugar onde os alunos sintam-se acolhidos e respeitados.

2.2 A VALORIZAÇÃO DO SER HUMANO E SUA INTERAÇÃO SOCIAL E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

Esta seção é destinada à apresentação de mecanismos adequados para a valorização do ser humano, como sujeito crítico e capaz de interferir no seu meio social, como resultado de um processo de formação educacional voltado para o exercício da cidadania. O ser humano tem um papel político essencial frente às problemáticas sociais. E a educação pode ser considerada como o principal meio capaz de instrumentalizá-lo a exercer adequadamente esse papel político-social, através de uma formação pautada no desenvolvimento da criticidade e para o exercício da cidadania, pois a escola “[...] tem por função ajudar os educandos a integrarem-se na sociedade”.¹¹¹ No âmbito escolar, essa formação se dá através das escolhas eficientes dos programas de ensino, currículos e metodologias educacionais. Neste sentido, Marilac Oleniki comenta “o compromisso da educação, como meio sócio-educativo, consiste em observar atentamente os múltiplos aspectos de desenvolvimento de seus educandos tendo em vista a sua formação integral”.¹¹²

Lev Vygotsky “entende o homem e seu desenvolvimento numa perspectiva sociocultural, ou seja, percebe que o homem se constitui na interação com o meio

¹¹⁰ VYGOTSKY, 1998, p. 141.

¹¹¹ OLENIKI, Marilac Loraine da Rosa. O Ensino Religioso na formação integral do educando. In: Congresso Estadual de Educação da AEC/PR, 15, 2003, Curitiba, **Anais** ... Curitiba: Champagnat, 2003. p. 45.

¹¹² OLENIKI, 2003, p. 45.

em que está inserido”¹¹³, envolvendo todos os alunos e todas as alunas de forma interativa e articulada, independentemente de condições limitantes e/ou características pessoais, advindas de situações de deficiências. O autor afirma que a aprendizagem de crianças com deficiência deve ser baseada em suas características qualitativas, ou seja, ocorrem duas mudanças qualitativas no uso dos signos: o processo de internalização e a utilização de sistemas simbólicos e habilidades¹¹⁴, reforçando o entendimento de que todos os alunos e todas as alunas devem usufruir de condições iguais no seu processo de formação escolar.¹¹⁵ Para o referido autor, as crianças com deficiência se desenvolvem tanto quanto as crianças que não possuem deficiência alguma, apenas de forma e em tempos diferentes.

Reconhecer essa possibilidade é o primeiro passo para a efetivação de uma política de inclusão, uma vez que alunos e alunas mais conscientes e com uma formação sólida para lidar com as diferenças são mais favoráveis a desenvolver a empatia e a solidariedade, condição essencial numa educação inclusiva. “A interação social entre alunos com deficiência e sem deficiência é a chave para a construção do conhecimento”¹¹⁶, esse é um dos fundamentos no processo de valorização do ser humano, “a heterogeneidade possibilita a troca e, conseqüentemente, se amplia a capacidade individual”.¹¹⁷

Ressalta-se, ainda, que a escola, quando desenvolve uma proposta de valorização do ser humano, abre um leque de questões relativas às práticas escolares e/ou que extrapolam as experiências pedagógicas para serem trabalhadas no contexto escolar. Para José Carlos Libâneo, “a prática educativa não é uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo”.¹¹⁸

¹¹³ RESENDE, 2009, p. 82.

¹¹⁴ BASSO, Cristina Maria. **Algumas reflexões sobre o ensino mediador por computadores**. Disponível em: <www.ufsm.br>. Acesso em 15 mar. 2019.

¹¹⁵ VYGOTSKY, Lev. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade pré Escolar. In: **Psicologia e Pedagogia**. Lisboa: Editorial Estampa Ltda., 1977.

¹¹⁶ PACHECO, José Augusto. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 90.

¹¹⁷ PACHECO, 2007, p. 90.

¹¹⁸ LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 35.

É bem verdade que o currículo escolar oficial ainda é muito limitado para as questões relacionadas ao aspecto qualitativo da formação humana. Por isso, a necessidade de a escola incentivar a flexibilidade curricular para garantir que aspectos importantes da formação humana sejam valorizados no currículo escolar. É nesse sentido que Paulo Freire reforça a necessidade de inserir no processo educacional questões que extrapolam o contexto escolar, favorecendo uma inter-relação entre os conteúdos sistematizados e o mundo real e vivenciado pelos alunos e pelas alunas. Dessa forma, ele apresenta a necessidade de incentivar o aluno e a aluna a realizarem leituras críticas da realidade social, quando apresenta a seguinte afirmação: “Mas para mim, desde o início, nunca foi possível separar a leitura das palavras da leitura do mundo”.¹¹⁹ Segundo ele, também não era possível separar a leitura do mundo da escrita do mundo, ou seja, da linguagem.

É, portanto, a partir desse paradigma que se começa a pensar a escola como espaço sociocultural, o professor e o estudante como sujeitos socioculturais, e a natureza dialógica, social, histórica e cultural do processo de ensino-aprendizagem ou de ensinagem que é o processo pelo qual o estudante e professor tem um mútuo aprendizado através de troca de experiência.¹²⁰

Nesse sentido, é necessário que a escola e o professor e a professora sejam capazes de desenvolver um currículo amplo e significativo aos alunos e às alunas, voltado para a formação, a vida e o pleno exercício da cidadania, com conteúdos que impulsionem todos os aspectos que envolvem o desenvolvimento integral do ser humano (biopsicossocial) e que contemplem conhecimentos significativos voltados para a compreensão da realidade social. Alarcão nos diz que “o desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir a si próprio [e o outro] e de se autocriticar”.¹²¹ Para isso, é necessário “um professor reflexivo numa comunidade profissional reflexiva”.¹²²

A partir da educação é possível formar para a criticidade, atribuindo significado aos fatos sociais e reconhecendo-os no contexto geral, como forma de transformação do sujeito. De acordo com o pensamento de César Coll & Mariana

¹¹⁹ FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2001. p. 56.

¹²⁰ PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Do ensinar à ensinagem. In: PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 36.

¹²¹ ALARCÃO, Isabel. A Formação do Professor Reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 32.

¹²² ALARCÃO, 2008, p.32.

Miras, “a educação, em qualquer de suas manifestações, é, antes de tudo, uma atividade social que não pode dar-se à margem de algumas relações interpessoais estruturadas”.¹²³ Um dos princípios fundamentais para o sucesso do ensino aprendizagem é a boa relação que deve haver entre professor e aluno e professora e aluna, sendo que aquele e aquela devem interceder junto às inquietações e às dúvidas existentes.

2.3 TEORIA SOCIOINTERACIONISTA: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS, APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO

A Teoria Sociointeracionista, de Lev Vygotsky, apresenta grande ênfase nas relações e interações sociais como fator que contribui de forma incisiva no processo de desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, a perspectiva de Lev Vygotsky entende a educação de maneira diferente, em que o organismo e o social não estão dissociados, “o homem, para se desenvolver e evoluir, precisa do convívio com outras pessoas”.¹²⁴

Nesse sentido, o ser humano transforma e é transformado nas relações (interações sociais) produzidas em uma determinada cultura em uma determinada direção. “Não uma direção de mão única, mas que contemple possibilidades de construção, desconstrução e reconstrução tal como ocorre na arte, mas sempre em interação social”.¹²⁵ Lev Vygotsky defende a concepção de que a formação integral da pessoa ocorre numa relação dialética, envolvendo sujeito e sociedade, sendo essa relação à base para a constituição pessoal e social do sujeito.

A teoria de vygotskyana enfatiza a importância da interação social para o desenvolvimento das pessoas, isto é, seres humanos provenientes da cultura construída ao longo da história, fazendo a diferenciação entre os animais. “Na interação social, trabalham-se todas as dimensões humanas: a razão e a argumentação, a afetividade e a alteridade, a harmonia e a diversidade, a liberdade e o limite, a auto-realização e o altruísmo... É só a partir dessa atitude dialógica e

¹²³ COLL, César; MIRAS, Mariana. A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia na educação**. Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. V. 2, p. 3: Fatores socioambientais e interpessoais do processo de ensino e aprendizagem, cap. 16. p. 265-280.

¹²⁴ VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 2003, p. 201.

¹²⁵ VYGOTSKY 2003, p. 201.

dessa troca constante, que a criança recria o conhecimento, em uma síntese psíquica e racional que a leva a ser sujeito equilibrado e ativo na sociedade".¹²⁶

A partir desse pressuposto, a teoria sociointeracionista traz uma forte contribuição ao processo ensino-aprendizagem, pois "o ser humano só adquire cultura, linguagem e desenvolve o raciocínio se estiver inserido no meio com os outros. A criança só vai se desenvolver historicamente se inserida no meio social".¹²⁷ Isto se dá através da orientação de práticas pedagógicas e metodologias de ensino que valorizem a interatividade e a integração entre os envolvidos e as envolvidas no ato de aprender e ensinar, sejam alunos-alunos, alunas/alunas, sejam professores e alunos e professoras e alunas, além de permitir ao aluno e a aluna que construa seu conhecimento junto com os demais, com a participação ativa e a colaboração de todos os e todas as participantes.

Segundo Lev Vygotsky, essa demanda por desenvolvimento é característica das crianças. A escola que se limita ao que elas já sabem é inútil.¹²⁸ Uma escola para todos e todas deveria proporcionar condições para debates, reflexões e envolvimento com o grupo, facilitando, assim, a aprendizagem. Para Lev Vygotsky, "os conceitos científicos, ao serem ensinados à criança, através da educação escolar, superam, por incorporação, os conceitos cotidianos, ao mesmo tempo em que a aprendizagem daqueles ocorre sobre a base da formação destes".¹²⁹ Sendo assim, na perspectiva inclusivista, há três questões importantes no processo de construção do saber, "o aluno, como o sujeito que aprende; o professor como mediador; a cultura, os signos como ferramentas a serem empregadas. O princípio que regula a dinâmica implícita nessa trama conceitual é a interação social".¹³⁰

A repercussão desse entendimento recai em formas mais humanizadas e inclusivas aos alunos e às alunas com deficiências, o que muda e qualifica o tratamento e o atendimento a esse público. Isto porque, mesmo tendo sido desenvolvida em época anterior à definição da inclusão, Lev Vygotsky foi um

¹²⁶ CNBB/Regional Sul III. **Texto Referencial Para O Ensino Religioso Escolar**. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 1996.

¹²⁷ VYGOTSKY 2003, p. 201.

¹²⁸ VYGOTSKY, 2003, p. 61.

¹²⁹ VYGOTSKY, 2003, p. 68.

¹³⁰ VYGOTSKY, 1987, p. 161.

pensador adiantado em seu tempo, ele defendia que as crianças “aprenderão o mesmo que todas as demais crianças e receberão a mesma preparação”.¹³¹

Nessa direção, a teoria sociointeracionista apresenta aspectos bastante contemporâneos e relevantes para as perspectivas de educação inclusiva, na medida em que defende a ideia de que a aprendizagem e o desenvolvimento não ocorrem de forma isolada, mas no contexto da interação com o outro e a outra, pois consiste em “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo”.¹³²

Lev Vygotsky, sob a ótica sociohistórica, destaca a importância do social na construção do sujeito, dando ênfase à relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, defendendo que esse desenvolvimento não se dá apenas numa dimensão biológica, mas, principalmente, depende da aprendizagem que ocorre através das interações sociais, vendo a deficiência sob dois aspectos: primário (problema biológico) e secundário (condição social). Sendo assim, “A aprendizagem e o desenvolvimento, ainda que diretamente ligados, não se processam simetricamente. O desenvolvimento não é estanque, nem acompanha a aprendizagem como uma sombra acompanha o objeto que a projeta”.¹³³

Desse modo, o ser humano, fora do contexto social, tem grandes perdas no seu desenvolvimento, e, por conseguinte, na sua aprendizagem. “O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas”.¹³⁴ Essa premissa reforça a necessidade de inclusão de alunos e alunas com deficiência, possibilitando-lhes condições adequadas de desenvolvimento e aprendizagem. Nesse contexto, Paulo Freire nos diz que: “a inclusão não é uma utopia, mas uma oportunidade a ser realizada, desde que todos nós iniciemos uma luta contra nossos preconceitos e formas mais mascaradas de práticas de exclusão”.¹³⁵

¹³¹ VYGOTSKY, 1989, p. 181.

¹³² VYGOTSKY, 1989, p. 181.

¹³³ VYGOTSKY, 1984, p. 79.

¹³⁴ VYGOTSKY, 1991, p. 55.

¹³⁵ FREIRE, 2005, p. 33.

A inclusão deve se dar na sociedade, na escola, no ambiente de trabalho, nas praças, nas atividades de lazer ou em qualquer outro contexto, porém só é possível se houver interação. Para Romeu Kasumi Sasaki, quando ocorre

O processo de inclusão na educação, no lazer, no transporte, pode-se falar em educação inclusiva, no lazer inclusivo, no transporte inclusivo e assim por diante. Uma outra forma de referência consiste em dizermos, por exemplo, educação para todos, lazer para todos, transporte para todos.¹³⁶

Isto porque a teoria cria bases para a postulação de que todo conhecimento é construído socialmente, a partir das experiências humanas. Essa evolução ocorre num processo amplo que transforma o homem de ser biológico em um ser sociohistórico. A herança cultural assume papel fundamental na construção da natureza humana, extrapolando os limites instintivos, o que diferencia de forma absoluta os homens dos demais animais.¹³⁷

Para Lilian Blanck Oliveira, uma das ideias básicas de Lev Vygotsky, relacionadas ao ensino escolar, “refere-se ao movimento dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento, sendo o desenvolvimento impulsionado pela aprendizagem; este se dá de fora para dentro, através da internalização de processos interpsicológicos”.¹³⁸

Se num contexto de desenvolvimento considerado normal, essas interações são amplamente valorizadas, na inclusão não é diferente. Com base nisso, considera-se que a teoria sociointeracionista fundamenta a proposta de inclusão, na medida em que ressalta a necessidade do envolvimento entre os sujeitos para o desenvolvimento. E, com base nesse entendimento, a inclusão beneficia a todos e todas, e não unicamente ao aluno e/ou à aluna com deficiência, visto que é nesse processo interativo que o indivíduo se completa com outro. Para reforçar essa ideia, Lev Vygotsky faz referência “às formas como as aprendizagens ocorrem, as quais devem contribuir para o desenvolvimento do sujeito, através das relações sociais”.¹³⁹

Por outro lado, a interação é a forma mais eficaz de superar os estigmas criados ao longo da história da humanidade em relação à pessoa com deficiência,

¹³⁶ SASSAKI, 1997, p. 42.

¹³⁷ OLIVEIRA, Lilian Blanck de. et al. **Ensino Religioso: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007. Coleção docência em Formação. Série Ensino Fundamental. p. 51-52.

¹³⁸ OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensar Educação. Contribuições de Vigotsky. In: CASTORINA, José Antonio. **Piaget – Vygotsky**. Novas contribuições para o debate. São Paulo: Editora Afiliada ABDR 2007. p. 56.

¹³⁹ VYGOTSKY, 1988, p. 96.

esses sim [os estigmas], inferiorizam e desumanizam a pessoa e limitam sua capacidade de participação na sociedade, visto que, ao ser estigmatizada, a pessoa tem suas chances de crescimento e participação diminuídas.

Para Sílvia Márcia Ferreira Meletti,

As interações com o indivíduo estigmatizado é feita tendo como ponto de partida o rótulo que lhe foi embutido socialmente “o indivíduo é transformado em sua própria diferença, passa a ser reconhecido unicamente em função desta, que passa a ser seu único atributo, com uma carga social de desvantagem e descrédito”.¹⁴⁰

O atendimento com responsabilidade e acolhedor ao aluno e à aluna com deficiência, apontado como concepção de inclusão social a partir do contexto escolar, refuta o estigma praticado, associado à exclusão que se contrapõe à proposta de atendimento educacional delineado pelas leis vigentes. Ocorre que alguns alunos e algumas alunas, mesmo incluídos e incluídas nas classes regulares, continuam sendo tratados como excluídos e tratadas como excluídas, mediante situações que não lhes favorecem possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem, seja por questões físicas, seja por questões pedagógicas.

Por definição é claro, acreditamos que alguém com estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminação, através das quais, efetivamente e, muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construimos uma teoria de estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo, racionalizando algumas vezes uma animosidade, baseada em outras diferenças, tais como as de classe social.¹⁴¹

Reforçar os estigmas é uma forma de desumanizar a pessoa, e as práticas que separam e isolam as pessoas com deficiências sustentam a ideia de uma suposta incapacidade que, por sua vez, está em via contrária à inclusão. Cristovam Buarque acredita que a exclusão é um procedimento no qual o indivíduo é posto à parte, é apartado, separado das demais pessoas.¹⁴² Assim, a exclusão é um processo de segregar as pessoas por considerá-las desqualificadas para a

¹⁴⁰ MILETTI, Sílvia Márcia Ferreira. **Projeto de Pesquisa:** A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. p. 91.

¹⁴¹ GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1988. p. 15.

¹⁴² BUARQUE, Cristovam. **Revolução das prioridades.** Instituto de Estudos Econômicos (INESC), 1993. p. 36.

sociedade. É neste sentido que as ideias defendidas na teoria sociointeracionista têm esse alcance de, entre outras questões, respeitar as diferenças, reconhecendo o potencial que existe em cada pessoa. Ao tratar da defectologia, Lev Vygotsky defende a não segregação dos alunos e das alunas com deficiência, visto que as interações sociais entre grupos heterogêneos são condições fundamentais para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.¹⁴³

Observa-se, portanto, que a inclusão não beneficia apenas ao incluído e a incluída, mas a todos os e todas as que participam desse processo. A sala de aula, a escola, a sociedade e o mundo precisam ser inclusivos, de modo que assegurem acesso às oportunidades, de forma igualitária, a todos e todas, e que isso ocorra livre de qualquer interesse, mas a partir de uma relação assegurada pela compreensão de que o outro e a outra também são importantes. Segundo Lev Vygotsky, “a escola é o ponto de partida para desenvolver um conhecimento crítico, uma vez que o ser humano se constrói socialmente; fora desta premissa, não há possibilidade de socialização”.¹⁴⁴ Por essa razão, como já amplamente mencionado, a inclusão, no contexto de sala de aula e no contexto escolar, pode ser efetivada levando-se em conta os pressupostos da teoria sociointeracionista, a qual define a interação, a relação de afetividade, o reconhecimento da importância das diferenças entre as pessoas como condições essenciais para o crescimento individual e em grupo. O aprender, enquanto ação do ser humano, também está envolvido pela afetividade. Segundo Lev Vygotsky, citado por Teresa Cristina Rego, “o homem pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza. Os aspectos cognitivos e afetivos exercem influência um sobre o outro, se inter-relacionam e articulam-se no processo de constituição do sujeito”.¹⁴⁵

Essa compreensão de Lev Vygotsky tem raízes nas pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento psicológico do ser humano, a partir de suas anormalidades físicas e mentais. Lev Vygotsky “procurou entender os efeitos da linguagem sobre os processos de pensamento. Essa relação levou-o a se interessar pelo desenvolvimento psicológico do ser humano a partir das anormalidades físicas e

¹⁴³ VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. La Habana: Pueblo y Educación, 1997. p.18.

¹⁴⁴ VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 92.

¹⁴⁵ REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 120 (Coleção Educação e Conhecimento).

mentais".¹⁴⁶ A compreensão, em torno do desenvolvimento psicológico do ser humano, levou ao conhecimento de como as condições emocionais podem contribuir ou afetar o indivíduo como um todo, e, com isso, reconhecer que, num ambiente de aceitação, de respeito, de oportunidades igualitárias e de boa relação de afetividade, a aprendizagem e o desenvolvimento humano são favorecidos. Lev Vygotsky afirma que se deve entender "a emoção como reação nos momentos críticos e catastróficos do comportamento"¹⁴⁷ e que "a reação emocional, enquanto reação secundária, é um poderoso organizador do comportamento".¹⁴⁸ Essas condições citadas são a base da teoria sociointeracionista, o que reforça sua importância como subsidiadora das práticas pedagógicas.

Do ponto de vista pedagógico, a escola e, principalmente, a sala de aula são os lugares onde a inclusão acontece com maior frequência, porque as relações são mais próximas. E os alunos e as alunas esperam de seu professor e de sua professora a atenção e o cuidado necessários. De acordo com Lev Vygotsky, "é uma escola, em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção do conhecimento e ter acesso a novas informações".¹⁴⁹ Por essa razão, a necessidade de uma atenção especial para esse espaço.

Entendemos que nossa atenção deve estar em torno da sala de aula, onde diariamente o professor tem sua prática, seleciona conteúdos, passa posições políticas, ideológicas, transmite e recebe afetos e valores. A sala de aula é o centro da educação escolar, pois a formação básica do educando se dá nesse espaço de interação entre sujeitos, mediados pela realidade.¹⁵⁰

É importante entender que a escola inclusiva não se reporta apenas a alunos considerados e a alunas consideradas deficientes. Vai muito mais além, não se constitui apenas no espaço, busca respeitar as diferenças, trocar experiências, o professor e a professora devem incluir em sua metodologia princípios que auxiliem uma prática pedagógica apropriada para a aprendizagem de todos e todas, com

¹⁴⁶ REGO, Teresa Cristina. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, Julio Groppa. (org.). **Diferenças e Preconceito na escola** – Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo, Summus, 1998. p. 22.

¹⁴⁷ VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 136.

¹⁴⁸ VYGOTSKY, 2004, p. 137.

¹⁴⁹ VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 36.

¹⁵⁰ VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 13 ed. São Paulo: Libertad, 2002. p. 12.

vistas a elaborar estratégias e alternativas eficientes de tornar possível uma formação satisfatória. Maria Teresa Mantoan, igualmente defende a permanência de todos os alunos e todas as alunas nas escolas e sugere uma reelaboração das filosofias educacionais quando afirma que “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades em aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.¹⁵¹

Por essa razão, entende-se que o processo de inclusão só poderá ser viabilizado quando houver o reconhecimento das limitações individuais do ser humano, o que indica a necessidade do professor e da professora atuar como mediador e mediadora do processo educativo, utilizando tais diferenças como possibilidades pedagógicas, pois “... a mediação é o elo entre o aluno e a matéria, o que confirma o papel do professor ...”¹⁵²

Sabe-se que é o professor e a professora quem conduz o processo de aprendizagem e, por isso, ele e ela devem dispor dos conhecimentos necessários para que, no seu agir, não limite o aluno e/ou a aluna do contato com o outro e a outra, condição necessária ao seu desenvolvimento. De acordo com Lev Vygotsky, “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”.¹⁵³ Desse modo, a necessidade de preparo para a inclusão social na sala de aula é tão importante ao professor e à professora porque, às vezes, inconscientemente, ele e ela acabam desenvolvendo o papel que exclui, através de critérios de seleção de alunos e alunas.

O problema da classe, em outras palavras, é reunir os que entram por um critério comum e excluir aqueles que estão fora de critério. Se, do ponto de vista cognitivo, do ponto de vista teórico, do ponto de vista de conhecimento, isso é muito simpático, é muito potente; do ponto de vista social, do ponto de vista político, do ponto de vista educacional, cria, na prática, situações indesejáveis e muitas vezes insuportáveis.¹⁵⁴

¹⁵¹ MANTOAN, 2003, p. 24.

¹⁵² MATUI, Jiron. **Construtivismo**: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995. p. 47.

¹⁵³ VYGOTSKY, 2004, p. 38.

¹⁵⁴ MACEDO, Lino. **Fundamentos para uma Educação Inclusiva**. (online), 2002. p. 3. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.com.br>>. Acesso em: ago. 2018.

Nesse contexto, deve-se levar em consideração que o papel do professor e da professora é estimular o aluno e a aluna através de atividades desafiadoras, afinal o professor é o mediador e a professora é a mediadora do processo de construção dos saberes. Segundo Jiron Matui, “para o exercício dessa mediação, o professor precisa ter instrumentos para detectar com clareza o que os alunos já sabem e o que eles ainda não sabem”¹⁵⁵, não somente propondo atividades, mas encorajando-os e encorajando-as a refletir, questionar, raciocinar, pensar. Daí a importância do aluno e da aluna com deficiência estar incluído e incluída no contexto da sala de aula para que tenha mais oportunidades de interagir socialmente com outras crianças, desenvolvendo-se e aprendendo.

É importante compreender que, em se tratando de inclusão, esses critérios de seleção deixam de existir. Isso não significa que todos e todas terão o mesmo nível cognitivo e o mesmo ritmo de aprendizagem. Segundo Rosana Glat “[...] a maioria dos alunos que fracassa na escola não tem, propriamente, dificuldade para aprender, mas sim dificuldade para aprender da forma como são ensinados”.¹⁵⁶ Mas essa diversidade impulsiona a própria condição necessária ao desenvolvimento.

Portanto, com base na teoria de Lev Vygotsky, aperfeiçoa-se o atendimento educacional de pessoas com deficiência, e até mesmo dos demais alunos e das demais alunas, por meio de uma educação inclusiva que respeite as peculiaridades das crianças, através de práticas didático-metodológicas que assegurem a aprendizagem significativa de todos e todas. De acordo com esse pensamento Sadao Omote reforça que “[...] a escola não é apenas para quem pode frequentá-la e tirar proveito dessa experiência. Ela é para todos e é desnecessário dizê-lo”.¹⁵⁷

Nesse sentido, espera-se que a escola, abrindo suas portas para os alunos e as alunas com deficiência, possa ainda, articular-se em um momento de trocas, informações e orientações com outros e outras profissionais, desvelando as especificidades e quais seriam instrumentos adequados, para que cada aluno e aluna encontrem um ambiente escolar adequado, sem discriminação, proporcionando um maior e melhor aprendizado possível.

¹⁵⁵ MATUI, 1995, p. 46.

¹⁵⁶ GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro, 2007. p. 25.

¹⁵⁷ OMOTE, Sadao. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. [et al.] (Orgs.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008. p. 24-25.

2.3.1 Práticas Pedagógicas Inclusivas à luz da Teoria Sociointeracionista

A prática pedagógica, com base na teoria sociointeracionista de Vygotsky, contribui para a inclusão de alunos e alunas com deficiência no ambiente escolar, principalmente em sala de aula, uma vez que propicia aos educandos e as educandas condições de se desenvolver e progredir, não só em termos educacionais.

É importante compreender que as práticas inclusivas não se restringem aos alunos e às alunas com deficiência, tampouco se concentram em um único nível de ensino, ao contrário, transversalizam-se em todas as etapas da educação e se estendem às demandas e relações sociais que envolvem não apenas o espaço escolar, mas incluem todas as instituições e espaços sociais.

Segundo Susan Stainback & Willian Stainback, os benefícios da educação inclusiva não são apenas para alunos e alunas deficientes, mas para todos e todas que participam do contexto escolar; “os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças individuais entre seus pares”.¹⁵⁸

Em se tratando de práticas pedagógicas inclusivas, tanto nas classes regulares como nas classes de educação especial, foco das presentes abordagens, a teoria sociointeracionista contribui quando sugere à escola e ao professor e à professora a necessidade de se criar um ambiente acolhedor e estimulador da aprendizagem, que valorize o processo de interação social, pois Lev Vygotsky ressalta que “não é possível prática educativa alguma construída sobre a base de princípios e definições puramente negativos”.¹⁵⁹

As práticas pedagógicas revelam as concepções que o educador tem sobre o homem, sobre a sociedade, sobre a educação. As práticas pedagógicas com o aluno deficiente demonstram também as concepções do educador sobre o conceito de deficiência e educação inclusiva.¹⁶⁰

O espaço escolar, por sua própria característica, já é favorável à interatividade, sendo necessário apenas transformar essas possibilidades em condições didático-pedagógicas inclusivas. Para Danilo Streck, a escola constitui-se

¹⁵⁸ STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 23.

¹⁵⁹ VYGOTSKY, 1997, p. 13.

¹⁶⁰ CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Aluno Deficiente Visual na Escola: lembranças e depoimentos**. Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2003. p. 33.

em “uma instituição socialmente reconhecida como ambiente privilegiado para a formação de gerações”.¹⁶¹ A escola está sempre em movimento, ela não é estática; como instituição educacional, tem um propósito fundamental dentro da sociedade, a formação plena como cidadão e cidadã.

O espaço escolar, em suas dimensões social e cultural, promove desde a formação do pensamento dos educandos até a transmissão de valores morais. Assim, a existência da mesma se justifica, pois ela tem sido o espaço de socialização dos conhecimentos acumulados pela humanidade na sociedade.¹⁶²

Por isso, a escola, espaço interativo por excelência, tem um importante papel no desenvolvimento, oportunizando a integração social, impulsionando a aprendizagem, criando zonas de desenvolvimento proximal, propiciando as compensações às deficiências. Por isso, Lev Vygotsky afirma que aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.¹⁶³

Mendes reforça o pensamento de Lev Vygotsky, quando diz que:

Educar crianças com necessidades especiais juntamente com seus pares em escolas comuns é importante, não apenas para prover oportunidades de socialização e de mudar o pensamento estereotipado das pessoas sobre limitações, mas também para ensinar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura dentro e fora da escola.¹⁶⁴

Existem várias possibilidades de potencializar a interatividade no contexto de aprendizagem. Criar estratégias que tornem o ambiente interativo está no centro de todas as propostas, seja para otimizar a participação do aluno e da aluna através da troca de experiências, seja para suprir as defasagens apresentadas por algumas crianças. Assim, a metodologia elaborada a partir de suas práticas permite às crianças progredirem na aprendizagem e no desenvolvimento. É o resultado do que se consegue (busca) fazer com a ajuda do outro para que se consiga fazê-lo

¹⁶¹ STRECK, Danilo. **Correntes Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes/Celadec, 1994. p. 11.

¹⁶² BALZAN, Newton César. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CASTANHO, Maria Eugênia. L. M. (orgs.). **Pedagogia universitária: as aulas em foco**. 3 edição. Campinas: Papirus, 2002. p. 24.

¹⁶³ VYGOTSKY, 1984, p. 98.

¹⁶⁴ MENDES, Eunicéia Gonçalves. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, Eunicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIANS, Lucia Cavalcante. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCAR, 2004. p. 228.

sozinho.¹⁶⁵ A importância do professor e da professora nessa atuação é pontual, visto que ele e ela assumem um papel de mediador e mediadora que possibilita ao aluno e à aluna condições reais de avançar e desenvolver-se, perpassando do seu estágio real e alcançando seu potencial, num processo chamado de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que será aprofundado, posteriormente.¹⁶⁶

Para o professor e a professora alcançarem um status que o diferencia da mera prática banal, automática e corriqueira, que repassa de forma mecânica os conteúdos programados, sem importância para o aluno e a aluna, direcionados a determinadas séries e níveis de ensino, é necessário preparo profissional, que não se encerra na formação inicial, mas é permanente, pois as novas tecnologias são desafios presentes na prática pedagógica que requer mudanças, adaptações, atualização e aperfeiçoamento para atuar em contextos diversos, dentre os quais o da inclusão.

Correia, com vistas a essa perspectiva formativa, destaca que

os educadores, os professores e os auxiliares de ação educativa inclusiva necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam, que tipo de estratégia devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos.¹⁶⁷

A ação dos e das profissionais da educação, portanto, deve atender de maneira pontual a diversidade de seu alunado, dentro de uma perspectiva inclusiva, por meio de competências voltadas aos alunos e às alunas com deficiência.

2.3.2 A formação do professor frente à inclusão

O trabalho pedagógico, em ambiente inclusivo, é diferenciado, adaptado e voltado para assegurar as condições viáveis para que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram de forma adequada e qualitativa. Isso só é possível se todos os componentes do ambiente didático-pedagógico, no qual o aluno está incluído e a aluna está incluída, estejam voltados para assegurar essa qualidade.

¹⁶⁵ OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: Aprendizagem e Desenvolvimento, um Processo Sócio-Histórico. Ed. Scipione, 1992. p. 96.

¹⁶⁶ CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Revista Psicologia em Estudo**. 2011, 16(4), 659-675.

¹⁶⁷ CORREIA, Luís de Miranda. **Inclusão e necessidades educativas especiais**: um guia para educadores e professores. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2008. p. 28.

Sendo assim, o professor e a professora necessitam de um preparo específico, que o qualifique para sua atuação.

Como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional condição para continuar aprendendo.¹⁶⁸

Nascimento esclarece que “na medida em que a orientação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos nos vários níveis de ensino”.¹⁶⁹ As especificidades dos alunos e das alunas com deficiência impõem um ambiente com muita diversidade. Nesse sentido, o professor precisa estar preparado e a professora precisa estar preparada para as situações complexas advindas dessa realidade e passar, permanentemente, por processos de formação para que suas práticas pedagógicas atendam às necessidades de cada aluno e aluna.

[...] preventivamente, cabe examinar a formação inicial de todos os professores, de modo a assumirem a perspectiva da educação para todos ao longo de toda a trajetória profissional, aliando qualidade com equidade.” Pensamos que não basta receber tais alunos para a mera socialização, o que seria mais uma forma de exclusão, é necessário um atendimento que oportunize o desenvolvimento efetivo de todos, para isso, torna-se primordial que o professor tenha uma prática reflexiva e fundamentada. Que busque capacitar-se, visto que somente a formação inicial pode não ser suficiente para o enfrentamento de questões tão sérias e por vezes difíceis de lidar. O art. 18 Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica dispõe sobre os professores e sua formação para atuar no contexto inclusivo: “[...] professores capacitados e especializados, conforme previsto no artigo 59 da LDBEN [...] a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena”.¹⁷⁰

Observa-se que o ambiente de aprendizagem, por si só, já é diverso, por isso precisa ser inclusivo. E, quando as diferenças peculiares das crianças são associadas às condições das diferentes deficiências possíveis, maiores cuidados são necessários para que a inclusão seja assegurada. Portanto,

¹⁶⁸ TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 177.

¹⁶⁹ NASCIMENTO, Rosangela Pereira. **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**, 2009. p. 4. Disponível em: <<http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

¹⁷⁰ Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 2001. P. 77.

Na medida em que a orientação inclusiva implica num ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos nos vários níveis de ensino.¹⁷¹

E acrescenta-se, esse preparo não é acabado e definitivo, mas contínuo e requer tempo, disposição e vontade. Permanentemente os educadores e as educadoras precisam passar por processos de formação, de modo que desenvolvam práticas adequadas às diferentes necessidades. Essa é uma das formas de garantir acesso e permanência à escola. Nesse sentido, Lúcia Araújo Ramos Martins afirma: “O educador ético é reflexivo, analisa os porquês da sua ação, por isso sabe o que faz, para que faz, por que o faz, para o que faz e analisa, seleciona e escolhe os meios de concretizar o seu fazer”.¹⁷²

O reflexo da boa formação e preparo dos professores e das professoras é visível no planejamento e atuação pedagógica que garante a participação de todos e todas, reconhecendo as diferenciações expressas pelas limitações e potencialidades individuais, independentemente do tipo de deficiência. Para essa questão, alerta-se:

A baixa expectativa que se tem da aprendizagem dos deficientes [pode] diminuir também o empenho da escola na utilização de recursos especiais para que aconteça o desenvolvimento das esferas do simbólico, ficando insistentemente presas às atividades práticas.¹⁷³

Esse é outro cuidado que se deve ter com as questões práticas do desenvolvimento dos aspectos sociais, mediatizadas pela interação, visto que se pode deixar de proporcionar as condições necessárias para o desenvolvimento cognitivo, que de igual modo precisam ser valorizadas no planejamento. Ressaltando-se que este planejamento se dá também no processo interativo, quando voltado para esse fim. Essa observação reforça a constatação de que “[...] ensinar, realmente, não é uma tarefa simples, exige novos conhecimentos, e que muitas vezes contradizem o que lhes foi ensinado e o que utilizam em suas práticas”.¹⁷⁴ Essa compreensão é contundente à ideia da formação permanente, a

¹⁷¹ NASCIMENTO, Rosangela Pereira. **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**, 2009. p. 4. Disponível em: <<http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

¹⁷² MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. **Inclusão**. Compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 44-45.

¹⁷³ PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Possibilidades de histórias ao contrário, ou, como desencaminhar o aluno da classe especial**. 3 ed. São Paulo: Plexus Editora, 2005. p. 108.

¹⁷⁴ MANTOAN, 2004, p. 79.

fim de ampliar a visão do professor e da professora sobre a complexidade de sua prática.

A capacitação e a formação permanentes possibilitam a aquisição de novos conhecimentos e experiências que contribuem para a qualificação da prática docente, possibilitando atender às situações diversas, próprias dos ambientes pedagógicos inclusivos; auxilia na adequação do planejamento de acordo com a necessidade dos alunos e das alunas, bem como, ajuda na adaptação curricular, necessariamente imposta no ambiente pautado pela diversidade.

Sobre práticas pedagógicas, acrescenta-se uma contribuição de Márcia Denise Pletsch, que assim diz:

Entendemos que as práticas curriculares são ações que envolvem a elaboração e a implementação do currículo em suas diferentes dimensões (planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem), as quais, por sua vez, são vinculadas ao processo histórico cultural dos sujeitos partícipes.¹⁷⁵

Nesse viés, não há como fugir da realidade imposta pela inclusão: a necessidade de a escola se adequar às particularidades dos sujeitos que são atendidos por ela, assim como, a necessidade de os e as profissionais estarem sempre buscando formação para atuar em ambientes de inclusão. “É muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas, se os professores, em seu conjunto, e não apenas professores especialistas em educação especial, não adquirirem uma competência suficiente para ensinar todos os alunos”.¹⁷⁶ Sendo assim, cabe ao professor e a professora “ir criando estratégias e condições adequadas para que os alunos possam aprender, individual e coletivamente”.¹⁷⁷ Assim como, “ampliar as possibilidades de comunicação do aluno com deficiência, facilitando o seu envolvimento nas atividades”.¹⁷⁸

¹⁷⁵ PLETSCHE, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010. p. 158-159.

¹⁷⁶ MARCHESI, Álvaro. A prática das escolas inclusivas. In: **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Editora Artmed, Porto Alegre, 2004. p. 44.

¹⁷⁷ DUEK, Viviane Preichardt. Formação Continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 17- 42, Junho, 2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&lng=em&nrm=isso>. Acesso em: 15 jul. 2019.

¹⁷⁸ DUEK, Viviane Preichardt. Formação Continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 17- 42, Junho, 2014. p. 37. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&lng=em&nrm=isso>. Acesso em: 15 jul. 2019.

Quando se aborda o ambiente de inclusão, nele se insere a necessidade da adaptação curricular, como já mencionada, sabendo que esta não pode ser fixa e estática, mas dinâmica, aberta e flexível às mudanças e adaptações necessárias, de modo que atenda às diferentes realidades sociais, culturais e individuais.¹⁷⁹

2.4 A TEORIA SOCIOINTERACIONISTA: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS, APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO

De acordo com a teoria de Lev Vygotsky, o desenvolvimento humano resulta de forças sociohistóricas específicas, ao mesmo tempo em que o ser humano é capaz, através de sua ação, de transformar o seu meio social. O meio é decisivo no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, não como fator determinante, mas como fator influenciador, na medida em que pode promover mudanças tanto positivas como negativas no seu comportamento. Para Lev Vygotsky, “cada criança interpreta, vivencia e se relaciona com as situações de forma particular”.¹⁸⁰ Dessa forma, o desenvolvimento e a aprendizagem estão estritamente relacionados com o processo sócio-histórico-cultural e religioso ao qual a criança é submetida.¹⁸¹ As relações entre a criança e o ambiente estão em constante movimento, as mudanças ocorrem de acordo com a evolução da criança.

Lev Vygotsky esclarece que

[...] não é somente a criança que se transforma, já que a relação entre ela e o ambiente também mudam, e esse mesmo ambiente começa a ter uma influência diferente sobre a criança. Esta interpretação dinâmica e relativa ao ambiente é a fonte de informação mais importante, quando o ambiente está em discussão.¹⁸²

Do ponto de vista pedagógico, uma das grandes contribuições de Lev Vygotsky para a educação foi a apresentação do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um conceito abstrato para explicar o avanço no desenvolvimento da criança, que segue um percurso do real para o potencial, e esse percurso, que permite ir de um ponto ao outro, é chamado de ZDP.

¹⁷⁹ BLANCO, Rosa. A atenção educacional à diversidade: escolas inclusivas. In: MASCHESI, Alvaro; TEDESCO, Juan Carlos et al. **A sala de aula inclusiva**. São Paulo: s. n. 2012. p. 72.

¹⁸⁰ VYGOTSKY, 1998, p. 24.

¹⁸¹ VYGOTSKY, L. S. (1926). **Psicologia Pedagógica**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 125.

¹⁸² VYGOTSKY, 1998, p. 25.

Nas palavras do autor, a ZDP é compreendida como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.¹⁸³

Ou seja, esta zona é entendida entre as condições reais, que é a “capacidade de solução de problemas”, e as condições potenciais, que é a “solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. E, para Lev Vygotsky, “O ser humano só adquire cultura, linguagem, desenvolve o raciocínio se estiver inserido no meio com os outros. A criança só vai se desenvolver historicamente se inserida no meio social”.¹⁸⁴ Esse percurso se conclui com a colaboração de mediadores e mediadoras, que, a priori, são os adultos e as adultas (professor, professora, pais e mães) com mais habilidades, e, no ambiente escolar, de forma planejada, pelos pares e companheiros e companheiras de atividades, a criança poderá produzir com mais fluência do que se estivesse sozinha.¹⁸⁵

Essa informação indica que a criança tem capacidade para realizar diversos tipos de tarefas. Foi a partir desse conceito que Lev Vygotsky investiu no desenvolvimento de indivíduos com uma variedade de dificuldades: crianças diagnosticadas como 'deficientes mentais', crianças com Síndrome de Down, crianças cegas, surdas, com lesões cerebrais, etc. Vygotsky enfatiza que “...os instrumentos lingüísticos, qualquer que seja sua forma, determinam desenvolvimento. Todos os sistemas (Braille, Língua de Sinais, datilologia, etc.) são instrumentos embebidos na ação e dão origem a significados. Eles permitem a uma criança internalizar a linguagem e a desenvolver aquelas funções mentais superiores para as quais a linguagem serve como base”¹⁸⁶ Sendo assim, todas as crianças podem aprender e se desenvolver. As mais sérias deficiências podem ser

¹⁸³ VYGOTSKY, 1984, p. 76.

¹⁸⁴ VYGOTSKY, 1984, p. 76.

¹⁸⁵ COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; MOREIRA, Mércia. **Psicologia da Educação**: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltados para a educação - ênfase nas abordagens interacionistas dos psiquismos humanos. 10 ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2005. p. 156.

¹⁸⁶ OLIVEIRA Marta Kohl. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione; 1993, p. 42.

compensadas com ensino apropriado, pois o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental.¹⁸⁷

Acerca da ZDP, Maria Teresa da Cunha Coutinho e Mércia Moreira acrescentam que “[...] a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em estado embrionário e, portanto, ainda são ‘brotos’ do desenvolvimento”.¹⁸⁸ A percepção das potencialidades dos alunos e das alunas é uma perspicácia do professor/mediador, da professora/mediadora, que cria e apresenta soluções pedagógicas para esse processo.

Conforme suas palavras, Lev Vygotsky

[...] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.¹⁸⁹

A ideia da ZDP, além de reforçar as implicações pedagógicas no desenvolvimento intelectual e social da criança, pontua claramente a importância do ambiente sociocultural no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Isso significa que “[...] a situação de organismo não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie”.¹⁹⁰ Viver em pares é uma condição de sobrevivência social.

Baseando-se em Lev Vygotsky, Antunes aborda que, de acordo com a ZDP, que se refere “à distância entre o nível de resolução de um problema (ou uma tarefa) que uma pessoa pode alcançar atuando independentemente e o nível que pode alcançar com a ajuda de outra pessoa (pai, mãe, professor, professora, colega, etc.) mais competente ou experiente nesta tarefa”¹⁹¹, toda pessoa tem um nível evolutivo real e um nível evolutivo proximal, ou seja, o sucesso na realização de determinadas tarefas depende do prévio auxílio (nível evolutivo proximal), no entanto, atividades já experimentadas podem ser realizadas sem dificuldades (nível evolutivo real). Com

¹⁸⁷ VYGOTSKY, 1984, p. 76.

¹⁸⁸ COUTINHO; MOREIRA, 2005, p. 156.

¹⁸⁹ VYGOTSKY, 1989, p. 97.

¹⁹⁰ OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995. p. 61.

¹⁹¹ ANTUNES, Celso. **Vygotsky, quem diria? Em minha sala de aula**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 28.

essa abordagem, Lev Vygotsky valoriza os conhecimentos culturalmente adquiridos através da mediação humana/interação social, importantes nos processos evolutivos. Para Marcos Tarciso Masetto, o foco na aprendizagem tem no aprendiz “o papel central de sujeito que exerce as ações necessárias para que aconteça sua aprendizagem – buscar as informações, trabalhá-las, produzir um conhecimento, adquirir habilidades, mudar atitudes e adquirir valores”.¹⁹²

O desenvolvimento humano, além das conexões reflexas ou associativas pelo cérebro, é também desenvolvimento social, resultado de interações entre educador/a e aprendiz. Portanto, “a aprendizagem depende [...] não apenas do desenvolvimento prévio e anterior, mas também do desenvolvimento proximal do aprendiz”¹⁹³, e a mesma acontece por meio de interações com o e a aprendiz.

As escolas são instituições que têm condições de promover modificação profunda na concepção dos alunos e das alunas e, por conseguinte, na sociedade. “A escola tem um compromisso primordial e insubstituível: introduzir o aluno e a aluna no mundo social, cultural e científico; e, todo ser humano, incondicionalmente, tem direito a essa introdução”,¹⁹⁴ ou seja, oportunizando a pessoa com deficiência de desenvolver-se social e profissionalmente, como também despertando nos alunos e nas alunas a valorização às diferenças cultural e religiosa.

Alfredo Veiga-Neto esclarece que “mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualidades disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna”.¹⁹⁵ Assim como ocorre com a inclusão, o preconceito e a religião sempre estiveram presentes na vida do indivíduo em todos os tempos, culturas e sociedades, pois, antes de tudo, a sociedade é formada por seres humanos, que têm suas diferenças e semelhanças; ao mesmo tempo em que são individuais, formam um todo diante da complexa humanidade. Para Tarcizo Gonçalves-Filho, “somos todos iguais enquanto humanidade, sendo diferentes enquanto cada um é uma identidade, uma personalidade, um nome. Tal

¹⁹² MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2005. p. 83.

¹⁹³ ANTUNES, 2002, p. 28.

¹⁹⁴ MANTOAN, 2004, p. 7.

¹⁹⁵ VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 70.

diferenciação promove a sedução de uns para com os outros, pois cada um é o outro, não um outro”.¹⁹⁶

As escolas têm progredido muito no sentido de repassar a seus alunos e suas alunas, conceitos que são fundamentais para a formação integral do ser humano, como olhar para o outro e a outra com mais respeito e tolerância, aprender que ‘ele e ela’ é tão importante quanto ‘eu’. Para Danilo Romeo Streck, a escola constitui-se em “uma instituição socialmente reconhecida como ambiente privilegiado para a formação de gerações”.¹⁹⁷ A proposta por uma escola mais humanizada e acolhedora leva o estudante a refletir e valorizar sobre a sua identidade religiosa e das pessoas que o cercam, amplia a oportunidade de uma verdadeira transformação pedagógica com qualidade e diversificada, que refletirá sobre uma sociedade mais fraterna e aberta à vivência em comunidade.

De acordo com Rosa Gitana Krob Meneghetti,

Toda proposta para o trabalho realizado no Ensino Religioso está baseado no respeito à diferença. O outro é sempre diferente; sua história é diferente. Sua vida e o modo de enxergá-la é diverso. Suas manifestações culturais são diferentes e, sempre, muito bonitas, se pensadas na prerrogativa da diferença cultural. Assim, sua religiosidade se manifesta diferentemente, e isto não deveria ser motivo de surpresa.¹⁹⁸

Lev Vygotsky não tratou sobre a questão religiosa em suas teorias, porém deu à inclusão de pessoas com deficiência material consistente para atrair o foco para a educação religiosa dentro da escola, pois a inclusão perpassa por diversos aspectos do conhecimento na promoção de uma educação cidadã e multicultural e, por que não, religiosa?

Observa-se que a presença da religião está relacionada com a história da humanidade. Henri Bergson faz esta consideração, ao escrever que “houve no passado e há ainda hoje sociedades humanas que não têm Ciência, nem Arte, nem Filosofia. Mas não existe nenhuma sociedade sem Religião”.¹⁹⁹ É dever das pessoas reconhecer que a diversidade religiosa é um fato concreto, da mesma forma que a presença de pessoas com deficiência, em qualquer espaço, deve ser respeitada.

¹⁹⁶ GONÇALVES-FILHO, Tarcizo. **Ensino Religioso e a formação do ser político: uma proposta para a consciência da cidadania**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 37.

¹⁹⁷ STRECK, 1994, p. 11.

¹⁹⁸ MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob. **O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 53.

¹⁹⁹ BERGSON, Henri. **Cartas, conferências e outros escritos**. São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Os Pensadores)

De acordo com Rosa Lydia Teixeira Corrêa,

A religiosidade é uma das características mais marcantes do povo brasileiro. Ela se manifesta de múltiplas maneiras como decorrência de um lado das diferentes religiões praticadas na sociedade brasileira e, de outro, como parte do modo de ser de muitos indivíduos ainda que não professem uma religião especial.²⁰⁰

Nessa perspectiva, a educação, sendo um princípio universal e real, dá o direito a olhar a diversidade religiosa como inclusão, no contexto escolar, de uma cultura individual, coletiva e global. Conforme os princípios de Lev Vygotsky,

Se corretamente organizada, a educação permitirá à criança desenvolver-se intelectualmente e criará toda uma série de processos de desenvolvimento que seriam impossíveis sem educação. A educação revela-se, portanto, um aspecto internamente necessário e universal do processo de desenvolvimento, na criança, das características históricas do homem, e não de suas características naturais.²⁰¹

Lev Vygotsky dedicou-se incansavelmente aos aspectos educacionais e seus processos no ambiente escolar, pois entendia que estes se constituíam em um contexto diversificado de elementos culturais, primordiais para o desenvolvimento do aluno e da aluna com ou sem deficiência.

Para Lev Vygotsky, a atuação do professor e da professora, no processo de inclusão de alunos e alunas com deficiência, implica uma ação conjunta com todo o comprometimento da comunidade escolar. A interação social tem importância capital na constituição do sujeito, é um dos pilares do pensamento vygotskyano, dessa forma a mediação do e da docente é determinante nessa mesma constituição.²⁰²

Nesse sentido, o olhar pedagógico voltado para as crianças com deficiência é primordial, entretanto é necessário que a escola disponibilize recursos, bem como, o suporte da equipe pedagógica, apoio essencial para trabalhar com todos os alunos e todas as alunas, sem que haja sentimento de beneficência ou caridade e muito menos o desejo de cura pela medicina.

A função do professor e da professora é propor desafios que auxiliem o aluno e a aluna na busca pelo significado de seu mundo. Pois, como bem pontua Lev Vygotsky, “Se não houvesse nada para mudar, não haveria nada para

²⁰⁰ CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. **Cultura e diversidade**. Curitiba: Ibepe, 2008. p. 149.

²⁰¹ VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991^a. p. 136.

²⁰² VYGOTSKY. **A formação social da mente**. 6 edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003^a. p. 95.

educar”.²⁰³ Sendo assim, o e a discente passam a ter outra motivação para continuar na escola; o envolvimento dos e das docentes no processo educativo, o conhecimento pelas novas tecnologias assistivas e comunicacionais geram a interação entre os e as estudantes e os e as docentes, com conteúdos significativos.

Para Ana Cristina de Almeida Cavalcante Bastos,

O professor ou a professora do ER pode também trabalhar em parceria com o professor ou professora da sala de recursos multifuncionais, objetivando significar cada vez mais sua aula com recursos pedagógicos mais acessíveis, bem como ampliar sua rede de apoio com outros profissionais da equipe técnica e pedagógica da escola.²⁰⁴

O ER faz parte desse contexto educacional, pois ele estabelece um diálogo com as demais áreas do conhecimento, valoriza uma educação calcada na diversidade social e inter-religiosa, ou seja, contribui para uma educação integral, pois, segundo Lev Vygotsky, a criança se desenvolve a medida que aprende. Assim, o ER pode ser um elemento facilitador da inclusão escolar, proporcionando à família novas expectativas para a formação básica desses alunos e dessas alunas.

Na teoria de Lev Vygotsky, a interação social se apresenta como forte aliado para o desenvolvimento do ser humano, pois a história da humanidade é constituída por uma vasta cultura que nos diferencia dos outros animais, “caracterizar os aspectos tipicamente humanos dos comportamentos e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo”.²⁰⁵ Para Lev Vygotsky, “A cultura origina formas especiais de comportamento, modifica a atividade das funções psíquicas, constrói novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento”.²⁰⁶

Lev Vygotsky ressalta que o objetivo de sua pesquisa é “[...] caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo”.²⁰⁷ Para o autor, “as potencialidades do

²⁰³ VYGOTSKY, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 140.

²⁰⁴ BASTOS, Ana Cristina de Almeida Cavalcante. **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 257.

²⁰⁵ REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 6 Ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 41.

²⁰⁶ VYGOTSKY, L. S. 1931, p. 34.

²⁰⁷ VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015. p. 25.

educando são transformadas a partir do convívio com o outro - pertencente a um quadro sócio-histórico -, o qual sofre e promove modificações cognitivas e comportamentais num processo dialético contínuo”.²⁰⁸

Nessa visão, assim como na proposta das Diretrizes Curriculares, o ER, como área de conhecimento, cumpre uma posição exemplar como elemento social, pois o processo de saber desenvolve intermeio através da interação com o outro e a outra, podendo ser o outro e a outra as diferentes áreas do conhecimento, como também, a inter-relação com o contexto sociohistórico.

Para entender este novo universo conceitual, Maria José Lopes Silva esclarece que,

Ensino de religiões, estudo de diversidades, exercícios de alteridade: estes sim podem ser conteúdos trabalhados na escola pública. Da mesma forma que o professor de literatura faz referência a diversas escolas literárias; da mesma forma que o professor de História enfatiza diversos povos, assim o ensino de religiões deve enfatizar diversas expressões religiosas, considerando que as religiões fazem parte da aventura humana.²⁰⁹

De acordo com os estudos de Lev Vygotsky, "o ser humano só adquire cultura, linguagem, desenvolve o raciocínio se estiver inserido no meio com os outros. A criança só vai se desenvolver historicamente se inserida no meio social”.²¹⁰

Segundo Lev Vygotsky, a aprendizagem na sala de aula é resultado de atividades que proporcionam interação, cooperação social, atividades instrumentais e práticas, o que reafirma a importância das relações interpessoais entre os envolvidos e as envolvidas no processo educacional para a contemplação de novos horizontes da aprendizagem, entre professor/aluno e professora/aluna, e a superação de possíveis falhas. Portanto, a teoria formulada por Lev Vygotsky muito tem a ver com os preceitos do ER, uma vez que ambos buscam a abolição do preconceito e da intolerância, alicerçados nos princípios da cidadania e contemplam a construção de uma cultura de respeito e inclusão. Para Passos, “o estudo das

²⁰⁸ VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jéferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 98.

²⁰⁹ SILVA, Maria José Lopes. As exclusões e a educação. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da, SANTOS, Rafael dos (orgs.). **Multiculturalismo**: mil e uma faces da Escola. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 140.

²¹⁰ VYGOTSKY, 2010, p. 139.

religiões oportuniza o conhecimento do diferente, regatando os valores e sugerindo o diálogo como pauta regular para a vida social”.²¹¹

O embate sobre o ER é latente à medida que este componente se tornou um aliado dentro das escolas públicas, promovendo um espaço para discussões sobre a intolerância religiosa, trazendo novas perspectivas para a sociedade e a valorização do ser humano, respeitando seus limites e suas peculiaridades, “assim sendo, a vivência em sociedade é fundamental na formação do ser humano, e o desenvolvimento mental/intelectual é resultado dessas aprendizagens, das relações com os outros”.²¹²

A diversidade religiosa e cultural, a inclusão escolar e social sempre fez parte das relações humanas, em todos os tempos, lugares e povos, até porque a sociedade é formada por pessoas com diferentes modos de pensar, agir e sentir.

Além de ser um direito, a Educação inclusiva é uma resposta inteligente às demandas do mundo contemporâneo. Incentiva uma pedagogia não homogeneizadora e desenvolve competências interpessoais. A sala de aula deveria espelhar a diversidade humana, não escondê-la. Claro que isso gera novas tensões e conflitos, mas também estimula as habilidades morais para a convivência democrática. O resultado final, desfocado pela miopia de alguns, é uma Educação melhor para todos.²¹³

A inclusão de pessoas com deficiência, na escola, representa um lócus real e não pode mais ser encoberto pelo desconforto de pessoas que não entendem que todos e todas merecem um lugar na sociedade, “a aceitação do outro, a tolerância pelo diferente, constitui-se em peça chave para a constituição do ser humano”,²¹⁴ e, em favor dessa questão, encontra-se o ER que possui o entendimento de lutar contra a discriminação e pela tolerância ao diferente, pois “para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar as diferentes culturas e grupos que a constituem”.²¹⁵

Sob a perspectiva de uma educação especial, o olhar deve estar voltado para a formação básica do educando e da educanda, no sentido de atentar para as bases e os fundamentos do processo ensino e aprendizagem, transformando-o num

²¹¹ PASSOS, 2007, p.109.

²¹² VYGOTSKY, 2004, p. 139.

²¹³ MENDES, 2004, p. 228.

²¹⁴ MIELLE, Neide; POSSEBON, Fabrício. Ciências das religiões: proposta pluralista na UFPB. *NUMEN: Revista de estudos e pesquisa da religião*. V. 15, n. 2, 2012. p. 418. Disponível em: <<http://numem.uff.emnuvens.com.br/numen/article/view/1803>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

²¹⁵ PASSOS, 2007, p. 109.

elemento privilegiado de sensibilização, por uma escola aberta e inclusiva e, conseqüentemente, para uma sociedade inclusiva.

Como destaca Maria Luisa Sprovieri Ribeiro, “assim, a educação nunca deixará de ser especial. Pelo contrário, ela o será para todos. E o mundo também será especial, quando olhar com dignidade e respeito para a especificidade de cada um”.²¹⁶ Nesse sentido, o ER e a Educação Inclusiva têm uma relação de corporativismo que reflete positivamente dentro da escola, na construção de uma sociedade multicultural que reúne o saber, o educar e o cuidar, intimamente ligados.

Um dos méritos da obra de Vygotsky é que, além da preocupação em pesquisar novos paradigmas para a compreensão das diversas deficiências, propõe novas propostas de intervenção a partir deles. Assim é que, ao mesmo tempo em que direciona um novo olhar sobre a deficiência estudada, nos dá orientações de como proceder para superá-la. A educação tem um papel fundamental na emancipação do ser humano, não só como escola, mas como formação do indivíduo, a educação e a escola, obviamente a sociedade estão na esfera dos direitos humanos, direitos das pessoas.

Concluir que a importância da inclusão de crianças com alguma deficiência interaja com crianças que estejam com desenvolvimento mais avançado, realizando a troca de saberes e experiências, onde ambos e ambas passam a aprender juntos e juntas. E que o professor a professora, seja alguém, que auxilie o aluno e a aluna na construção do conhecimento e de mediação pedagógica, com práticas pedagógicas estabelecidas na promoção da interação que podem se transformar em excelentes estratégias de incentivo ao desenvolvimento do potencial dos educandos e das educandas, fortalecendo, assim, a rede interacional entre educador/a, educandos/as e o conteúdo. A inclusão não pode ser vista apenas como um direito, mas também como um benefício, porque contribui para que todos e todas cresçam, de modo a viverem e a conviverem mais adequadamente com a diferença que caracteriza o ser humano.

²¹⁶ RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 50.

3 DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO EDUCADOR E DA EDUCADORA À INCLUSÃO DE ALUNOS E ALUNAS COM DEFICIÊNCIA

A sociedade atual passa por mudanças significativas, a escola como espaço democrático deve proporcionar um ensino mais eficaz por meio de ambientes de aprendizagens criativas e dinâmicas e precursor de novas práticas pedagógicas em favor da interação e saberes consistentes com metodologias e conteúdos focados no aluno e na aluna com deficiência. Daí os procedimentos pedagógicos precisam ter um caráter flexível, diversificado, que envolvam todos e todas os alunos e as alunas, sem exceção. Segundo Claus Dieter Stobäus e Juan José Mouriño “uma prática reflexiva, em que a prática é definida como o lugar de produção da consciência crítica e da ação qualificada, não havendo separação hierárquica entre o que se pensa e o que se faz”.²¹⁷

Almejando contribuir para uma prática pedagógica mais significativa e que haja de fato uma educação inclusiva é imprescindível que, considerando a importância dos educadores e das educadoras, como agente fundamental no processo educacional inclusivo, busquem novos conhecimentos, aperfeiçoamento e formação continuada, acreditando na possibilidade da aprendizagem independente das dificuldades que possam surgir, das condições físicas, emocionais, sociais, linguísticas, ritmos de aprendizagens e outros, “A ação pedagógica conduz o indivíduo para a vida em sociedade, produzindo cultura e usufruindo-se dela”²¹⁸. Faz-se necessário que os e as profissionais e principalmente os e as docentes estejam capacitados e capacitadas para exercer essa função, atendendo a real necessidade de cada estudante. De acordo com Rejane de Souza Fontes

A reflexão que o professor desenvolve sobre sua prática não pode ser um ato solitário. Ela demanda diálogo, troca de experiências, trabalho em equipe. Portanto, a construção de saberes docentes é coletiva e na Educação Inclusiva, ela deve envolver além dos professores do ensino comum, os professores do ensino especializado numa ampla rede de colaboração²¹⁹ (FONTES, 2012, p.73).

²¹⁷ STOBÄUS, Claus Dieter. MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Educação Especial em direção à educação inclusiva**. 4 edição. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 134.

²¹⁸ MINETTO, Maria de Fátima. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2 ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

²¹⁹ MINETTO, 2008.

O capítulo a seguir apresenta discussões referentes ao processo educacional da pessoa com deficiência, as práticas pedagógicas desenvolvidas para este público, os desafios dos educadores e das educadoras em promover uma educação para todos e todas diante da construção de uma sociedade inclusiva, com práticas produtivas e solidárias e como missão de articular sua prática educativa, com o enfoque voltado às potencialidades do e da estudante com deficiência e que seja os passos para a construção de uma Educação Inclusiva na perspectiva dos Direitos Humanos.

3.1 ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO E CAPACITAÇÃO DE DOCENTES

O exercício da docência requer preparos permanentes e capacitações específicas para que o professor e a professora sejam capazes de lidar diariamente com as diversas situações que vão surgindo no cotidiano escolar, permeado por diferentes realidades e especificidades que necessitam de tratamento adequado. De acordo com o pensamento de Dulce Barros de Almeida “formar o professor é muito mais que informar e repassar conceitos; é prepara-los para outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando”.²²⁰ Não existem modelos específicos de sala de aula, nem padrões ou receitas prontas a serem seguidas de forma rigorosa pelo professor e pela professora. A sala de aula é constituída por pessoas que têm particularidades, ritmos de aprendizagem e trazem na sua bagagem cultural particularidades próprias adquiridas no convívio sociocultural, permitindo que a educação seja compreendida no seu significado mais amplo: humanização. Essas particularidades, muitas vezes, implicam em limitações em algumas áreas do desenvolvimento, na formação docente, na aquisição de competências e habilidades, no processo de comunicação entre professor e aluno e professora e aluna, na locomoção e mobilidade, dentre outras.

Antonio Nóvoa ressalta que

A formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões

²²⁰ ALMEIDA, Dulce Barros de. **Da educação especial à educação inclusiva?** A proposta de “inclusão escolar”. ANPED, 2007. p. 336.

coletivas e que contribuem para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.²²¹

Isso significa que o professor e a professora precisam desenvolver seu planejamento a partir das condições verdadeiramente existentes na sua sala de aula, tendo um olhar sensível e de respeito à diversidade dos seus alunos e das suas alunas, de modo que crie estratégias de envolvimento de todos e todas no processo ensino e aprendizagem, assegurando condições reais de participação, inclusive aos alunos e às alunas com deficiência.²²²

Para melhor compreender esse contexto faz-se necessário entender o conceito de diversidade:

O termo diversidade, segundo o Dicionário Aurélio, vem da palavra “diversitate”, de origem latina, e significa: diferente. Ao longo da história a “diferença” foi vista como algo desviante, negativo, pejorativo e/ou depreciativo. Muito da justificação da prática social do preconceito e da discriminação encontra seu acento nessa visão distorcida em relação à pessoa “Diferente”. Todavia na contemporaneidade o termo “diversidade” e/ou “diferença” assume um aspecto positivo, como luta em favor dos direitos de pessoas e/ou setores excluídos, marginalizados socialmente.²²³

Considerando a diversidade como luta a favor dos direitos das pessoas que, por alguma razão, experimentam processos de exclusão, assegurar um trabalho voltado para promover condições igualitárias a todos os alunos e todas as alunas, com ou sem deficiência, não é tarefa fácil, exige muito preparo, disponibilidade e vontade. É preciso saber diferenciar o ensino para que todos os alunos sejam atendidos e todas as alunas sejam atendidas.

Sendo assim, David Rodrigues esclarece que

Para atender a diferença na sala de aula devemos flexibilizar as práticas pedagógicas. Os objetivos e estratégias de metodologias não são inócuos: todos se baseiam em concepções e modelos de aprendizagem. Assim, se não propormos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem acabaremos criando desigualdades para muitos alunos.²²⁴

²²¹ NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. IN. NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Instituto Inovação educacional. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 25.

²²² MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo. Memnon, 1997.

²²³ BORGES, Adriana Costa; OLIVEIRA, Elaine Cristina Batista Borges de; PEREIRA, Ernesto Flavio Batista Borges; OLIVEIRA, Marcio Divino de. **Reflexões sobre a Inclusão, a Diversidade, o Currículo e a Formação de Professores**, 2008. p. 419.

²²⁴ RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 305-306.

Na verdade, atuar de forma inclusiva no contexto da diversidade é fazer valer o que é disposto nas legislações vigentes que apregoam os direitos humanos, pois a Educação baseada nos Direitos Humanos se transforma em “ferramenta preciosa para se pensar uma educação como uma invenção humana, própria, característica de pessoas que vivem e convivem entre seus próximos e com os outros”.²²⁵ Mesmo que seja aplicabilidade de leis, requer preparo e capacitação adequada do professor e da professora e demais profissionais. Geralmente a formação inicial do educador e da educadora não dá conta de prever todas as particularidades presentes no exercício docente, dada à complexidade em que os processos de ensino e aprendizagem acontecem. Antonio Nóvoa diz que: “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.²²⁶ É nesse sentido que se defende que a capacitação de docentes e o acompanhamento pedagógico são uma necessidade permanente, com o objetivo de manter o professor atualizado e a professora atualizada quanto aos procedimentos de atendimento adequado ao aluno e a aluna, com o uso de metodologias eficazes para atender às diferentes realidades presentes no dia a dia dos alunos e das alunas.

Dentre os objetivos da formação continuada, está

[...] ajuda o professor a repensar sua prática. [...] Ele precisa ter a oportunidade de sempre aprender. Na formação continuada ele adquire conceitos novos e passa a questionar os que já têm. E, com tudo isso, descobre novos caminhos para seu planejamento. Mas também são importantes sua sensibilidade pedagógica e os conhecimentos que acumulou em sua experiência.²²⁷

O acompanhamento pedagógico ao professor e a professora deve contemplar tanto uma reflexão sobre suas atuais práticas como deve ter foco nos novos conhecimentos teóricos e nas pesquisas educacionais, que possam auxiliar a aprendizagem dos alunos e das alunas. Sem perder de vista, as orientações legais que norteiam e normatizam o fazer escolar e pedagógico.

²²⁵ DIAS, Adelaide Alves; MACHADO, Charliton José dos Santos e NUNES, Maria Lúcia da Silva. **Currículo, formação docente e diversidades socioculturais**. Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social: Currículo, formação docente e diversidades socioculturais. Editora Universitária da UFPB, João Pessoa, 2009. p. 9-25.

²²⁶ NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002. p. 23.

²²⁷ SILVA, Marilda da. **Metáforas e entrelinhas da profissão docente**. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 42.

Assim, pode-se apontar que, na realidade, os professores de ensino comum necessitam de uma sólida formação como um bom professor e de conhecimento e experiência sobre algumas questões relevantes sobre os alunos com necessidades educacionais especiais e os recursos que podem ser utilizados na sua aprendizagem escolar. A questão central, na formação de professores de ensino comum capacitados para atender alunos com necessidades educacionais especiais em suas classes comuns, é então decidir que conhecimento e que experiência deve ser proporcionados a esses professores.²²⁸

Dadas às variadas possibilidades de atuação, observa-se que não é coerente pensar de forma diferente para a formação de um professor e uma professora que atuarão em classe comum e outra formação para o professor e a professora que atuarão com a inclusão. Todo professor deve estar preparado e toda professora deve estar preparada para a realidade da inclusão. Isso porque, como já mencionado anteriormente, não existe sala de aula uniforme, ou seja, a sala de aula é constituída por diversidades, e o professor deve estar preparado e a professora deve estar preparada para atender a todos e todas de acordo com a sua necessidade, isto é inclusão.

Acerca da formação permanente de professores e professoras, Garcia esclarece que

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito de Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, no currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.²²⁹

Dessa forma, a formação permanente do professor e da professora traz como ganho, a capacidade permanente de refletir sobre sua prática, sendo capaz de abrir sua mente para novas possibilidades de atuação, sem preconceitos e parcialidades que impedem um trabalho pedagógico justo e adequado.

A necessidade de acompanhamento pedagógico ao professor e a professora se dá em diferentes contextos, tendo importante significado no processo de inclusão, considerando que o professor precisa estar preparado e a professora precisa estar

²²⁸ OMOTE, Sadao. **A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão**. São Paulo: Editora Unieso, 2003. p.157.

²²⁹ GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1999. p. 26.

preparada para garantir que a aprendizagem aconteça mesmo em condições adversas. Também se faz necessário que o professor seja submetido e a professora seja submetida permanentemente a processos de capacitação profissional, uma vez que a inclusão depende em grande medida da formação do professor e da professora.

Uma política de formação de professores e professoras é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática.²³⁰ A formação do professor voltado e da professora voltada para a inclusão deve contemplar as mais diferenciadas temáticas, considerando o já mencionado contexto heterogêneo que envolve o aluno e a aluna com deficiência, ou seja, o professor e a professora precisam aprender a atuar a partir da diversidade, mais que isso, precisa transformá-la num fim pedagógico. Para José Carlos Libâneo “a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las”.²³¹ As especificidades contidas no contexto escolar, que tem a presença desse alunado, não podem servir como justificativa para práticas de exclusão, nem como segregação, ao contrário devem fundamentar as alternativas metodológicas e pedagógicas que garantam a aprendizagem. Esse processo de formação contínuo deve valorizar as experiências acumuladas ao longo do exercício profissional e também tomar como base as orientações legais que norteiam todas as ações escolares e pedagógicas, isso perpassa pelo administrativo, corpo docente, pedagógico e apoio, através de ações transdisciplinares.

Antonio Nóvoa apresenta o seguinte entendimento sobre a atuação do professor e da professora considerando a:

[...] escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não

²³⁰ MENDES, Enicéia Gonçalves. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre a educação especial. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia e WILLIAMS, Lúcia Cavalcante de Albuquerque. **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCar, 2004. p. 227.

²³¹ LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 Ed. Goiânia: Alternativa, 2004, p. 227.

como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais.²³²

Isso significa que as experiências de sala de aula servem de parâmetro para posteriores práticas, e mais, o processo de formação do professor e da professora deve ser contínuo, fazendo parte da rotina que compõe seu cotidiano. Garcia entende que o desenvolvimento profissional é “o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência”.²³³ Nesse sentido, o professor precisa estar aberto e a professora precisa estar aberta às novas aprendizagens para que, permanentemente, possa modificar sua atuação. Isso vale para qualquer contexto escolar; e, para as classes com alunos com deficiência incluídos e alunas com deficiência incluídas, maior ainda deve ser a preocupação do professor e da professora com seu processo de formação.

São grandes os desafios que o e a profissional docente enfrenta, mas manter-se atualizado e atualizada e desenvolver práticas pedagógicas eficientes são os principais elementos para fortalecer e enriquecer seu aprendizado. Antonio Nóvoa afirma que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.²³⁴ Assim, a capacitação dos e das profissionais que atuam com alunos e alunas com deficiência deve ter como foco a inclusão, de modo que os e as discentes se sintam não apenas acolhidos e acolhidas pela escola, mas como sendo parte da escola, e desenvolvam-se, seja nos aspectos cognitivos, como nos aspectos físico-motor, afetivo-emocional, culturais, dentre outros. Quando esse resultado puder ser observado, pode-se, enfim, afirmar que a inclusão deixou de ser imaginária e tornou-se concreta.²³⁵

A relação entre a inclusão e a capacitação de docentes é estreita, vários teóricos concordam quanto à necessidade de professores bem preparados e

²³² NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 29.

²³³ GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor, In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 144.

²³⁴ NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e o trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

²³⁵ GLAT, Rosana; MAGALHÃES Elisa de Fátima. C. B. de; CARNEIRO, Rogéria. Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. In: MARQUEZINE, Maria Cristina et al. (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina: Ed. UEL, 1998.

professoras bem preparadas para assegurar o sucesso da inclusão. Dentre eles, Tesini e Manzini²³⁶, que defendem uma política educacional que subsidie a obrigatoriedade da capacitação continuada de professores e professoras e demais profissionais que atuam com alunos e alunas com deficiência. Na mesma direção, Silva e Aranha esclarecem que “[...] no processo de construção de uma classe inclusiva, as relações entre professor e aluno surgem como elemento de fundamental importância, já que é no contexto das relações que o respeito e a atenção pedagógica flexível e individualizada vão se efetivar”.²³⁷

Por outro lado, o professor e a professora devem assumir a responsabilidade pelo sucesso de seu trabalho. Essa é uma orientação do próprio Ministério da Educação (MEC) apresentada na Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, quando assim especifica, ao se referir às obrigatoriedades do professor e da professora:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração de trabalho em equipe.²³⁸

Apesar de todas as dificuldades, o professor e a professora não podem se furtar da responsabilidade de se preparar continuamente, dada a complexidade que envolve o exercício de suas atividades. Segundo Perrenoud, atuar sobre sua formação faz parte do conjunto das competências do professor e da professora para ensinar.

Perrenoud faz uma longa abordagem sobre como deve se dar a atuação do professor e da professora em relação à sua formação. Segundo ele, o professor e a professora precisam saber administrar sua formação, para isso se baseia no

²³⁶ TESINI, Selma Feba E.; MANZINI, Eduardo José. Perspectivas de professores que trabalham com deficientes mentais sobre a proposta de inclusão na rede oficial de ensino. In: MANZINI, Eduardo José. (Org.). **Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica**. Marília: Ed. UNESP, 1999. p. 85-96.

²³⁷ SILVA, Simone Cerqueira; ARANHA, Maria Salete Fabio. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.11, n.3, p. 373-394, 2005.

²³⁸ **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. Vol. 1, 2 e 3. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Especial, 2000. p. 5.

referencial genebrino para apontar os principais componentes na administração da própria formação, são eles:

Saber explicitar as próprias práticas; Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal na formação contínua; Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede); Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo; Acolher a formação do colega e participar dela.²³⁹

Por essa citação, infere-se que o professor e a professora criem seu projeto de trabalho, tendo clareza sobre sua própria prática. Dentre as vantagens de ter um projeto próprio de trabalho está à possibilidade de visualização mais concreta das necessidades dos alunos e das alunas para oferecer-lhes um aprendizado mais adequado. Inclui-se no fazer pedagógico, a capacidade de interação com os e as demais envolvidos e envolvidas no processo para melhor compreensão das particularidades que implicam os alunos e as alunas com deficiência. De acordo com Rodrigues, “tal concepção de que a aprendizagem resulta das interações sociais possibilita a ruptura de pressupostos que concebem as pessoas com deficiência como pessoas incapazes de aprender em espaços não segregados”²⁴⁰; então, a formação continuada deve ocorrer no sentido de favorecer conhecimentos adequados para que o professor e a professora aprendam, através de sua prática, a criar caminhos para facilitar o processo ensino-aprendizagem e, com isso, favorecer a inclusão.

É importante compreender que o compromisso com a inclusão extrapola os limites da escola, sendo necessária a reestruturação social em todas as esferas para assegurar que as condições de vida sejam equitativas e os direitos sejam igualitários. Nessa discussão, Sasaki manifesta-se dizendo que:

Uma sociedade inclusiva vai bem além de garantir apenas espaços adequados para todos. Ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias.²⁴¹

²³⁹ PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 158.

²⁴⁰ RODRIGUES David. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**; São Paulo: Summus, 2006.

²⁴¹ SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

Mas a contribuição escolar nesse processo é essencial, o que requer professores preparados e professoras preparadas para atuar com práticas verdadeiramente inclusivas.

3.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS E ALUNAS COM DEFICIÊNCIA

A base da educação inclusiva é aceitar qualquer diferença no contexto escolar e assegurar acesso ao conhecimento, através de estratégias pedagógicas que facilitem a aprendizagem. Mantoan esclarece que

Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro.²⁴²

O recebimento de alunos e alunas com deficiência na escola teve início no século XX, em meados dos anos 1970, através de um movimento de integração social dos alunos e das alunas com deficiência, com o intuito da inserção em ambientes escolares sem uma preocupação maior com a participação.²⁴³

Na proposta de integração escolar, os alunos eram colocados e as alunas eram colocadas em ambientes separados, eram as chamadas classes especiais. Segundo Mantoan, “[...] o processo de integração refere-se especificamente aos modelos de inserção escolar de alunos com deficiências, que compreendem um *continuum* de possibilidades, desde as classes comuns até locais específicos, como classes e escolas especiais”.²⁴⁴ Não havia preocupação com práticas pedagógicas de aprendizagem, visto que o intuito era alojar os alunos e as alunas na escola e empreender esforços para que esse aluno e essa aluna com deficiência adquirissem características mais próximas possíveis das condições consideradas normais. Contrário à proposta de integração, a inclusão apresenta-se como uma proposta de ruptura às práticas segregativas.

²⁴² MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A hora da virada. Inclusão: **Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, 2005. p. 24-28.

²⁴³ SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

²⁴⁴ MANTOAN, 2005, p. 24-28.

É fundamental equiparmos as oportunidades para que todas as pessoas, incluindo portadoras de deficiência, possam ter acesso a todos os serviços, bens, ambientes construídos e ambientes naturais, em busca da realização de seus sonhos e objetivos.²⁴⁵

Esse é o fundamento da educação inclusiva, preparar a escola não apenas para receber os e as discentes, mas para oportunizar condições adequadas de participação em todos os serviços oferecidos. Cabe à escola incluir o aluno e a aluna com deficiência na sala de aula regular, assegurando condições adequadas de aprendizagem. Isso só é possível mediante boas práticas pedagógicas. Para se desenvolver uma prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva, González destaca o seguinte:

- Aceitar a diversidade como condição inata do ser humano;
- Refletir sobre o papel desempenhado pelos professores. O professor deve assumir que a sua função não é a de transmitir conhecimentos, mas possibilitar que os alunos tenham acesso a eles;
- Considerar que a metodologia que se propõe em prática deve ser suficientemente flexível para não impedir nem dificultar adaptações ou inovações posteriores;
- Reconhecer que a metodologia é um elemento dinamizador da prática docente e que, portanto, deve permanecer aberta tanto ao programa curricular da escola como ao da aula.²⁴⁶

Nesse âmbito, realizar análises sobre as práticas pedagógicas tem sido uma atividade frequente no contexto do atendimento educacional de alunos e alunas com deficiência. Abrange temáticas variadas, dada à amplitude que envolve esse tipo de atendimento, buscando analisar quais as circunstâncias desse atendimento, bem como, sob qual perspectiva tais práticas pedagógicas são desenvolvidas.

Busca-se, portanto, compreender os obstáculos entre os princípios de exclusão e inclusão, e o desenvolvimento desses princípios ao longo da história do atendimento educacional às pessoas com deficiência, perpassando pelo conhecimento relacionado ao princípio da integração, que ainda hoje se encontra presente nas práticas escolares, muitas vezes, passando-se por métodos inclusivos.

A particularidade da experiência brasileira da integração ou inclusão escolar reside no fato de que sua história não se assentou sobre a iniciativa de pais, familiares e escolas, porém foi articulada por estudiosos da área e técnicos de secretarias. Em vez de se constituir num movimento gradativo de decisões conjuntas entre pais e educadores, com imediata reversão em

²⁴⁵ SASSAKI, 2002, p. 41.

²⁴⁶ GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: ARTMED, 2002. p. 145-146.

ações de implementação e adaptação das escolas e dos professores na direção do projeto inclusivo, ocorreu um movimento deslocado da base para o topo. Assim, quando as diretrizes político-pedagógicas da educação inclusiva foram definidas, muito pouco de história concreta nas escolas, entre as famílias e educadores, no sentido de ações efetivas de integração ou inclusão escolar, Brasil afora, havia sido feito.²⁴⁷

As dificuldades impressas na efetivação da inclusão centram-se em alguns fatores, conforme Beyer levantou na abordagem acima. Segundo ele, a inclusão tem sido um projeto que não foi e não é compreendido adequadamente por quem faz educação, já que a iniciativa da inclusão, historicamente, não advém dos professores e das professoras, pais e mães, tendo sido discutida em gabinetes, excluindo os envolvidos e as envolvidas na execução do projeto educacional. Amplas discussões envolvem a temática inclusão, defendida notoriamente nas legislações e teorias educacionais na atualidade. Assim como há total aceitação dessa temática nos discursos que norteiam o fazer escolar. Todavia, sua aplicabilidade ainda é bastante questionada, visto que há um desconhecimento por parte dos professores e das professoras de como fazer inclusão.

Apesar de, na atualidade, o acesso aos alunos e às alunas com deficiência na escola ser garantido pela Lei nº 13.146/2015, a presença de práticas que excluem e segregam, no âmbito das ações escolares, são frequentes, inviabilizando a inclusão. Entretanto, só o acesso não é suficiente, e traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática. É preciso, portanto, questionar: Qual a prática necessária? E o conhecimento necessário para fundamentar a prática? E este é, sem dúvida nenhuma, um exercício para a pesquisa científica.²⁴⁸

Tais questões norteiam as abordagens discutidas neste capítulo, com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas do professor e da professora, a fim de encontrar parâmetros orientadores para sua atuação no contexto da inclusão. Para compreender o que representam as práticas pedagógicas do professor e da professora num contexto de inclusão, faz-se necessário entender o que significa a educação inclusiva e quais fatores a caracterizam. Esse é o caminho inicial para que

²⁴⁷ BEYER, Hugo Otto. **O fazer Psicopedagógico**. A abordagem de Reuven Feurenstein a partir de Piaget e Vygotsky. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 8.

²⁴⁸ MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. p. 402.

se tenha uma visão ampla sobre quais práticas pedagógicas são mais apropriadas para atender ao aluno e à aluna com deficiência, de uma forma inclusiva.

A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade.²⁴⁹

A reorganização da prática pedagógica é umas das primeiras ações voltadas para a inclusão escolar, visto que não se tem como promover a inclusão de alunos e alunas com deficiência utilizando-se das mesmas práticas com os alunos ditos e as alunas ditas “normais”. De acordo com o Programa COMENIUS,

Qualquer escola que deseje seguir uma política de Educação Inclusiva terá de desenvolver políticas, práticas e culturas que respeitem a diferença e a contribuição activa de cada aluno para a construção de um conhecimento partilhado. Procura, por esse meio, alcançar, sem discriminação, a qualidade académica e o contexto sociocultural de todos os alunos.²⁵⁰

Assim, é necessário que o professor e a professora tenham habilidade para atuar em diferentes contextos de forma que assegure a todos e todas o direito de aprender. Levando-se em conta que cada aluno e aluna, tendo ou não deficiência, possui especificidades que o e a faz diferente, ser único e única, sejam limitações em algumas áreas e/ou habilidades noutras, a sala de aula é constituída de diversidade. A confirmação dessa diversidade exige do professor e da professora uma postura pedagógica voltada para o reconhecimento da diferença, sabendo que é um direito do aluno e da aluna exercer sua diferença.

Pelo direito de ser, sendo diferente, o aluno com e sem deficiências já deveria estar vivendo a liberdade de aprender, tendo o reconhecimento e a valorização de seus mestres pelo que conseguisse construir no domínio intelectual, segundo suas possibilidades.²⁵¹

Esse entendimento sobre o reconhecimento das diferenças mostra que não é possível pensar em inclusão sem compreender que numa sala de aula há a presença de situações de diversidade. Esse entendimento significa abrir mãos das

²⁴⁹ RODRIGUES, David. (coord.). **Educação e Diferença Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva**. Porto: Porto Editora, 2001. p. 10.

²⁵⁰ PROGRAMA COMENIUS. **Estratégias e práticas em sala de aula inclusiva**. 2012. Disponível em: <http://www.irisproject.eu/teachersweb/pt/docs/tt_estrategias_e_praticas_wd_pt.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2019.

²⁵¹ ROSA, C.C. Os limites da Inclusão. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano III, n. 32, p. 08-12, nov. 2004/ jan. 2005. p. 38.

práticas escolares que tentam padronizar comportamentos, aprendizagens e desenvolvimentos. Segundo Sanches, “a inclusão escolar somente se efetiva se forem criadas, inseridas e praticadas em sala de aula estratégias e práticas distintas das que comumente são praticadas”.²⁵² Desse modo, não é possível esperar desenvolvimento e comportamentos iguais de pessoas diferentes, é necessário um novo sentido às mudanças educacionais.

Nessa perspectiva, não é viável esperar que todos os alunos e as alunas apresentem os mesmos desempenhos a partir de um único modelo de prática pedagógica. Se a sociedade é constituída e envolvida por situações e pessoas marcadas pela diferença, na escola, assim como em qualquer outro grupo social, a diversidade e o diferente sempre vão estar presentes.

[...] constitui verdade inquestionável o fato de que, a todo momento, as diferenças entre os homens fazem-se presentes, mostrando e demonstrando que existem grupos humanos dotados de especificidades naturalmente irreduzíveis. As pessoas são diferentes de fato, em relação à cor da pele e dos olhos, quanto ao gênero e à sua orientação sexual, com referência às origens familiares e regionais, nos hábitos e gostos, no tocante ao estilo. Em resumo, os seres humanos são diferentes, pertencem a grupos variados, convivem e desenvolvem-se em culturas distintas. São então diferentes de direito. É o chamado direito à diferença; o direito de ser, sendo diferente.²⁵³

É com base no reconhecimento das diferenças e particularidades que constituem o ambiente escolar que o trabalho pedagógico deve ser planejado, independentemente de se tratar de classes com ou sem alunos e alunas com deficiência. Reconhecer as diferenças, as particularidades é o primeiro passo para se construir uma prática pedagógica inclusiva. Todavia, “[...] para que esta prática se consolide, é preciso modificar a concepção de ensinar e aprender, buscando metodologias que fomentem o respeito às diversidades”.²⁵⁴

Com o intuito de cumprir com o dever de Estado Democrático que assegura o direito de igualdade a todos, políticas educacionais oficiais são criadas e se apresentam com a proposta de reconhecer a diversidade como um elemento que precisa de tratamento didático para poder nortear adequadamente a prática

²⁵² SANCHES, Isabel. Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, v. 5 n. 5 (2005), p. 127-142. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>>. Acesso em: 27 mai. 2019.

²⁵³ FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 37.

²⁵⁴ MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. (org). **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. 2 ed. rev. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003. p. 70.

pedagógica. É nesse sentido que as atuais legislações se apresentam como diretrizes orientadoras dos programas educacionais, defendendo uma proposta pedagógica equitativa, que deve subsidiar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Dentre as iniciativas de programas oficiais que se voltam para orientar práticas pedagógicas inclusivas, é possível indicar o Programa *Educar para a Diversidade*. Esse Programa é composto por um rico material de formação docente, que apresenta um conjunto de orientações didático-pedagógicas, voltadas para subsidiar o trabalho docente. Dentre as orientações, encontram-se: (1) proposta de educação para a diversidade e (2) projeto de aprendizagem que inclua metodologias flexíveis e ativas.²⁵⁵

A proposta de educação para a diversidade abrange a mobilização da comunidade escolar no sentido de levá-la a aceitar e valorizar a diversidade; define, ainda, o comprometimento da gestão escolar em assegurar um ambiente de aprendizagem, no qual seja possível que todos e todas aprendam e participem do processo de aprendizagem; orienta quanto à formação docente, visando ao desenvolvimento de estratégias que atendam às necessidades educacionais especiais, e, finalmente, propõe a ampliação e adaptação do currículo de acordo com as necessidades dos alunos e das alunas.

No que concerne ao projeto de aprendizagem, deve estar voltado para atender aos alunos e as alunas a partir de metodologias flexíveis e ativas, com propostas de conteúdos que se adequam às diferentes realidades e assegurem a participação de todos os alunos e todas as alunas.

A grande necessidade ainda se concentra na aplicabilidade das orientações legais e teóricas. Considera-se que há um distanciamento considerável entre teoria e prática. Ou seja, as definições e proposições teóricas se dão conta das necessidades impostas pela realidade da sala de aula, no entanto não há habilidade de tornar concretas tais proposições.

O fato é que as orientações quanto às práticas pedagógicas adotadas no contexto de inclusão e voltadas para a diversidade precisam ser compreendidas

²⁵⁵ BRASIL. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3 ed. Edição do material Cynthia Duk. – Brasília: [MEC, SEESP], 2006.

pelos agentes escolares; para isso, precisam ser discutidas nas propostas pedagógicas e no projeto político pedagógico da escola, e mais, precisam ser bem compreendidas por quem faz a escola, constituindo-se em instrumentos orientadores do fazer didático-pedagógico para serem adequadamente executadas.

Qualquer proposta pedagógica voltada para a inclusão precisa romper com a pedagogia tradicional. Quando se fala em rompimento com o tradicional, isso inclui um repensar do currículo, dos procedimentos, das técnicas, dos métodos de ensino e da avaliação. É inaceitável que a escola continue se embasando por orientações que não cabem mais na realidade atual.

O que significam tais mudanças? Em primeiro lugar, um currículo inclusivo não pode ser definitivo; ele precisa ser flexível, assegurando reais possibilidades de adequação à realidade e às necessidades da sala de aula. Em segundo lugar, os conteúdos precisam ser selecionados de forma crítica, levando em conta o seu contexto de aplicação. Um currículo crítico precisa focar no desenvolvimento das competências e habilidades reais e potenciais dos alunos e das alunas.

Os procedimentos, técnicas e métodos de ensino não podem ser centralizadores, tampouco uniformizados. Se assim for, corre-se o risco de deixar de fora do processo aqueles alunos e aquelas alunas que apresentam particularidades. Do mesmo modo, não é viável isolar os alunos e as alunas das atividades realizadas em sala de aula. Separar, particularizar e isolar os alunos e as alunas no processo ensino-aprendizagem é a forma mais clara de exclusão escolar.

Vygotsky defende que a aprendizagem deve ocorrer num contexto de interações sociais, e que são essas interações entre os diferentes que enriquecem o ambiente de aprendizagem.²⁵⁶ Posturas docentes que isolam e não viabilizam a participação permanente de todos os alunos e todas as alunas prejudicam sua aprendizagem. Isso vale para todas as realidades de sala de aula, incluindo as salas de aula no contexto de educação inclusiva. É nesse sentido que se compreende a educação inclusiva: precisa ser construída, necessariamente, dentro de uma visão crítica de educação, permitindo clareza sobre o como ensinar, com foco nos sujeitos, para quem será dirigida, no por que e no para que dessa aprendizagem.

²⁵⁶ VIGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Nesse contexto, uma possibilidade didática seria a reorganização do currículo, tornando-o interdisciplinar, uma vez que o conhecimento tem mais sentido quando ele é completo e não fragmentado. Acerca dessa questão, Mantoan afirma que:

O ensino curricular de nossas escolas, organizado em disciplinas, isola, separa os conhecimentos, em vez de reconhecer suas inter-relações. Contrariamente, o conhecimento evolui por recomposição, contextualização e integração de saberes em redes de entendimento, não reduz o complexo ao simples, tornando maior a capacidade de reconhecer o caráter multidimensional dos problemas e de suas soluções.²⁵⁷

A função da escola é a produção de conhecimento e, este, por sua vez, deve ser justificado pelo sentido que representa aos estudantes. Cabe à escola, portanto, sempre se questionar sobre sua função, verificando até que ponto está conseguindo atuar positivamente sobre o objetivo de sua atuação para avaliar de que forma está atrelando a produção do conhecimento à realidade do aluno e da aluna.

Quando a escola apresentar essa preocupação, estará rompendo com a visão de escola conteudista, sem significado para a vida do aluno e da aluna, e passará a mostrar uma postura crítica frente ao currículo. A perspectiva crítica de currículo compreende a forma mais significativa de aprendizagem, na qual os sujeitos desse processo são interativos, participativos e críticos. Nesse sentido, Saviani esclarece que: “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.²⁵⁸

Agindo assim, estará superando a dicotomia entre a teoria e a prática, entre o pensar e o agir, articulando as diferentes dimensões humanas que se concretizam através do projeto educacional de educação inclusiva, utilizando-se da base teórica de forma crítica e articulada com a realidade concreta dos alunos e das alunas, em que as propostas teóricas passarão a ser uma ferramenta importante nesse processo, mas jamais a fórmula que o professor e a professora esperam para aplicar na sua prática.

²⁵⁷ MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer.** São Paulo: Moderna, 2003. p. 13.

²⁵⁸ SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias pedagógicas no Brasil.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1991. p. 21.

Considerando que a prática pedagógica e a experiência docente são importantes para a construção dos saberes, essas habilidades não podem se desvincular das teorias da educação. Reforçando este entendimento Rodrigues afirma que “[...] a articulação teoria e prática e o cotidiano da escola servem de formação, discussão, reflexão e redirecionamento das atividades na sala de aula”.²⁵⁹ Mesmo havendo todo um conjunto teórico, ainda assim o professor e a professora precisam utilizar-se de sua capacidade de atuar conscientemente frente às diferentes particularidades que compõem o contexto da inclusão.

3.3 DIFICULDADES DOS PROFESSORES E DAS PROFESSORAS NO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE INCLUSÃO

A inclusão não se restringe ao ato de assegurar o ingresso do aluno e da aluna na escola, nem apenas mantê-los matriculados e mantê-las matriculadas. Inclusão é um campo bem mais amplo e complexo, com garantias reais de aprendizagem e desenvolvimento. Exige aparato didático-metodológico adequado e adaptado, espaços físicos preparados para atender às necessidades específicas do aluno e da aluna e conhecimentos sobre as necessidades apresentadas; para isso, é necessário um bom preparo profissional.

Conforme Sasaki,

incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.²⁶⁰

Nesse âmbito, a inclusão de alunos e alunas com deficiência nas escolas regulares tem sido um grande desafio. Marchesi afirma que: “Os problemas de aprendizagem dos alunos são determinados, em grande medida, por seu ambiente familiar e social e pelas características da própria escola”.²⁶¹ São vários os aspectos que precisam de adaptações apropriadas a esse atendimento. No que concerne ao

²⁵⁹ RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **Construindo a profissionalização docente**. João Pessoa, Editora Universitária, 2003. p. 9.

²⁶⁰ SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, WVA, 1997, p. 41.

²⁶¹ MARCHESI, Álvaro. A Prática das escolas inclusivas. In: **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Editora Artmed, Porto Alegre, 2004. p. 20.

aspecto pedagógico, há a exigência de professores capacitados e preparados e professoras capacitadas e preparadas para atuar nesse contexto complexo que é o processo educacional inclusivo. Nessa direção, a Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010), assim especifica:

Na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações;²⁶² e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A partir dessa observação, pode-se ressaltar que a atuação do professor e da professora com alunos e alunas com deficiência é um dos elementos primordiais na inclusão escolar. Todavia, esse professor e essa professora precisam ter uma boa e adequada formação que contemple conhecimentos específicos e atualizados, voltados para sua área de atuação. Nesse sentido, Martins afirma: “O educador ético é reflexivo, analisa os porquês da sua ação, por isso sabe o que faz, para que faz, por que o faz, para o que faz e analisa, seleciona e escolhe os meios de concretizar o seu fazer”.²⁶³ Diante dessas considerações, observa-se que não é fácil para o professor e a professora assegurar, através de suas práticas, a inclusão, tendo em vista que esta depende, em grande medida, mas não exclusivamente, de sua atuação. Porém a formação deve lhe permitir uma visão mais ampla, novos conhecimentos, que o qualifiquem para as suas práticas, sendo possível atender à diversidade.²⁶⁴

A escola precisa se organizar para a inclusão. Todavia, a ausência de conhecimentos específicos para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas representa um forte interveniente que afeta a inclusão. Nesse sentido, Freire afirma que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se

²⁶² BRASIL. **CONAE/2010**: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação: Brasília: MEC, 2010.

²⁶³ MARTINS, Lucia de Araújo Ramos *et al.* **Inclusão**. Compartilhando saberes. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

²⁶⁴ MANTOAN, 2004, p. 79.

pode melhorar a próxima prática”.²⁶⁵ Dentre as necessidades do professor e da professora está a de conhecer o seu papel como profissional. Sobre isto, Saviani enfatiza que:

O educador deve ser o portador da consciência mais avançada de seu meio (conjuntamente com o filósofo, o sociólogo). Necessita possuir antes de tudo a noção crítica de seu papel, isto é, refletir sobre o significado de sua missão profissional, sobre as circunstâncias que a determinam e a influenciam, e sobre as finalidades de sua ação.²⁶⁶

Desse modo, as circunstâncias nas quais ocorre a inclusão devem ser bem conhecidas pelo educador e pela educadora, que, consciente de seu papel, lutarão em prol de outras situações necessárias para a inclusão. Segundo Saviani: “ao adquirir competência, o professor ganha também condições de perceber, dentro da escola, os obstáculos que se opõem à sua ação competente”.²⁶⁷

São vários os aspectos da organização que precisam ser observados e modificados para atender a inclusão, que vão desde as condições físicas, perpassam pelas pedagógicas e envolvem as relações interpessoais. De acordo com Sá,

Trata-se, portanto, de propor ações e medidas que visem assegurar os direitos conquistados, a melhoria na qualidade da educação, o investimento em uma ampla formação dos educadores, a remoção de barreiras físicas e atitudinais, a previsão e provisão e de recursos materiais e humanos entre outras possibilidades.²⁶⁸

No que concerne às condições físicas, a escola precisa ser projetada arquitetonicamente atendendo aos parâmetros da normativa 9050/2015 da ABNT, quanto à orientação para as construções dos espaços escolares inclusivos que atendam realmente às necessidades de acessibilidade dos alunos, considerando que “acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos”.²⁶⁹

²⁶⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p.48.

²⁶⁶ SAVANI, Dermeval. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, Artmed, 1991. p. 48.

²⁶⁷ SAVIANI, 1995, p. 45.

²⁶⁸ SÁ, Elisabete Dias. **Educação Inclusiva no Brasil, Sonho ou Realidade?** Palestra apresentada na 6ª Jornada Especial. “A Educação no Terceiro Milênio: Espaço para a Diversidade”. São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

²⁶⁹ ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR-9050: Acessibilidade Edificações, Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos**. Rio de Janeiro, 2004.

Avanços são observados nos espaços escolares, mas ainda são poucos para o conjunto de necessidades apresentados pelos alunos e pelas alunas com deficiência, tanto no que se refere à acessibilidade como à adequada mobilidade. Observa-se que, diminuir as dificuldades na inclusão, não depende só de legislação e preceitos definidos, perpassa pelos espaços físicos oferecidos aos e as discentes, bem como, pela arquitetura desses espaços. Acerca disso, Mazzoni considera que “a acessibilidade não deve ser caracterizada por um conjunto de normas e leis, e sim por um processo de observação e construção, feitos por todos os membros da sociedade”.²⁷⁰ Isso não significa que todos os prédios sem acessibilidade para os portadores e as portadoras de deficiência precisam ser demolidos para a construção de novos, mas que os novos sejam pensados e projetados atendendo à normativa da acessibilidade, e que os já existentes passem pelas adaptações necessárias. Dessa forma, atenuar as dificuldades nos espaços físicos, com objetivo de contribuir com a inclusão, “[...] implica numa reorganização estrutural da escola, de todos os elementos da prática pedagógica, considerando o dado do múltiplo, da diversidade e não mais o padrão, o universal”.²⁷¹

Dessa forma, em que medida a arquitetura da escola dificulta o trabalho do professor e da professora? Na medida em que se configura como um espaço limitante para a realização de determinadas atividades e pela inadequação dos espaços escolares, o que pode comprometer a segurança dos alunos e das alunas na realização das aulas. Além de que, tudo o que atrapalha o desempenho do e da discente afeta o trabalho do professor e da professora, que é medido pelo sucesso de seus alunos e suas alunas.

As dificuldades pedagógicas dos e das docentes para a realização de práticas inclusivas são diversas, vão desde a falta de preparo dos mesmos e das mesmas para atuar com alunos e alunas com deficiência; envolvem falta de

²⁷⁰ MAZZONI, Alberto Angel et al. Aspectos que interferem na construção da acessibilidade em bibliotecas universitárias. **Revista Ciência da Informação** [online]. 2001, v. 30, n. 2, p. 29-34. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010019652001000200005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 06 jul. 2019.

²⁷¹ MARQUES, Luciana Pacheco; MARQUES, Carlos Alberto. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (Orgs.) **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 235.

materiais didáticos necessários para subsidiar a prática pedagógica e metodológica; até a superlotação das salas de aula, além do limite orientado pelas leis.

Isso mostra que

A fragilidade das propostas de inclusão, neste sentido, reside no fato de que frequentemente, o discurso contradiz com a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar.²⁷²

Em relação à questão pedagógica, são vários os elementos que se constituem em dificuldades ao professor e a professora para desenvolver sua prática de forma inclusiva. A formação é um desses elementos, que acaba repercutindo em outras áreas, como escolha metodológica adequada, opção por práticas avaliativas inclusivas, realização de planejamento educacional com foco na inclusão, dentre outras.

Para melhor compreender essa fragilidade do processo de inclusão, faz-se necessário discorrer sobre cada uma das problemáticas que repercutem nas dificuldades do e da docente que atuam com discente com deficiência. O despreparo do professor e da professora pode ter dois vieses; de um lado, reconhecido por ele como uma condição limitadora, o que pode ser sinalizado como necessidade de busca de formação específica; por outro lado, pode ser motivo de resistência e/ou recusa para atender aos alunos e as alunas com deficiência.

Inúmeras são as barreiras que impedem que a política de inclusão se torne realidade na prática cotidiana das escolas. Entre estas, a principal, sem dúvida, é o despreparo dos professores do ensino regular para receber em suas salas de aula, geralmente repletas de alunos com problemas de disciplina e aprendizagem, essa clientela.²⁷³

Isso significa que o despreparo para trabalhar com alunos e alunas com deficiência atrapalha sobremaneira a inclusão, visto que o professor e a professora precisam aprender a desenvolver suas atividades pedagógicas num contexto de diversidade, com formação permanente, ao longo de sua carreira.

[...] o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos, no melhor dos

²⁷² LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES** [online], v. 26, n. 69, p.163-184, 2006. p. 169.

²⁷³ NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. Brasília: MEC/SEESP, 2002. p. 27.

casos só poderemos preparar os professores para começarem a ensinar. Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.²⁷⁴

Para a inclusão se efetivar, a docência também precisa ser vista como objeto de preocupação da gestão escolar, que deve orientar e acompanhar o processo de desenvolvimento do professor e da professora, orientando quanto,

[...] as novas concepções, novos valores, novas técnicas [para que] sejam confrontadas com as que já temos e comprovem sua eficácia na situação de atuação. Assim, não basta, para mudar a prática, aprender novas vertentes teóricas ou aprender novas técnicas. Quando um professor deseja ou precisa fazer mudanças e desenvolver novas práticas para contemplar exigências sociais ou políticas públicas, ele precisa fazer revisões conceituais, entre elas, aquelas sobre o processo educacional e instrucional e sobre os suportes teóricos da própria atuação profissional.²⁷⁵

Adequar práticas pedagógicas é, portanto, o reflexo de uma necessidade que advém de exigências da sociedade atual, exigências essas legitimadas pelas atuais legislações e que estão refletidas nas políticas públicas educacionais vigentes. Isso significa compreender que, atenuar as dificuldades docentes presentes no exercício da educação inclusiva, significa também prestar atenção nas constantes mudanças sociais e legais que interferem no fazer pedagógico, e isso só é possível através de um intenso processo de formação.

No que se refere à formação do e da docente, Freitas diz que deve “ocorrer na ótica da educação inclusiva, como formação de especialista, mas também como parte integrante da formação geral dos profissionais da educação, a quem cabe atuar a fim de reestruturar suas práticas pedagógicas para o processo de inclusão educacional”.²⁷⁶

Reconhece-se que é inclusivo um ambiente que assegure condições equitativas de aprendizagem a todos e todas. Mas, para isso ocorrer, o professor e a professora precisam dominar conhecimentos específicos necessários para sua

²⁷⁴ ZEICHNER, Kenneth M. A. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993. p. 17.

²⁷⁵ TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; REALI, Aline Maria de Medeiros. Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Programas de Mentoria para professores das séries iniciais: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente**. São Carlos, PPGE/ME, 2006. p. 1.

²⁷⁶ FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. RODRIGUES, David (Org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 173.

atuação, dentre os quais, processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil; características das deficiências; metodologias aplicáveis que favoreçam a aprendizagem. Para Mantoan, são fundamentais “formação docente, pois enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão. Por isso a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino”.²⁷⁷ Todavia, o e a docente sentem-se, muitas vezes, inseguro e insegura para trabalhar a partir das limitações de seus alunos e suas alunas, e isso se transforma numa barreira que dificultará sua atuação. Por isso, a necessidade da realização permanente de processos formativos aos professores e as professoras, de modo que se torne natural trabalhar com as diferenças.

Não se pode ignorar o conjunto de condições que influem no trabalho do professor e da professora. Sua retribuição econômica, suas condições de trabalho, sua valorização social e suas expectativas profissionais são, ao lado da formação permanente, fatores que facilitam ou dificultam sua motivação e sua dedicação.²⁷⁸ A partir dessa compreensão, a capacitação profissional pode ser considerada como um elemento central que deságua nas demais dificuldades de atuação pedagógica do professor e da professora, precisando receber uma atenção especial dos sistemas de ensino, da gestão escolar, e ser objeto de preocupação do próprio professor e da própria professora. Nesse sentido, é imprescindível que programas de formação sejam criados e mantidos para que, permanentemente, o professor e a professora recebam apoio e formação para melhorar a sua prática pedagógica em diferentes ambientes educacionais, especialmente nos espaços inclusivos.

3.4 DIFICULDADES ENFRENTADAS EM SALA DE AULA PELOS ALUNOS E PELAS ALUNAS COM DEFICIÊNCIA

A inclusão não é algo aleatório nem transitório, é uma proposta que resulta de muitas discussões e estudos. Todavia, apesar de existir um arcabouço teórico e legal que regulamenta e orienta a aplicabilidade de ações inclusivas, muitas dificuldades ainda são enfrentadas em sala de aula. Sabe-se que existem leis e normas que permitem ao e à docente a capacitação para atuar na educação

²⁷⁷ MANTOAN, 2006, p. 55.

²⁷⁸ MARCHESI, Álvaro. A Prática das Escolas Inclusivas. In: **Desenvolvimento pedagógico e educação**: Transtorno de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 44.

inclusiva, mas, como afirma Coelho, “as questões legais aparecem como suporte orientador e indutor de mudanças, mas não como garantia efetiva de inclusão, já que por si só, leis não garantem mudanças”.²⁷⁹ Muitas dessas dificuldades apresentam-se de forma convergente no prejuízo que causam tanto no desempenho profissional do professor e da professora como na aprendizagem do aluno e da aluna.

No que concerne às dificuldades dos alunos e das alunas que possuem limitações em alguma área de desenvolvimento, encontram-se as condições estruturais e a aprendizagem. Essa realidade distancia as teorias educacionais e pedagógicas da realidade concreta de sala de aula, especificamente em relação à inclusão.

A inclusão, enquanto proposta representa uma grande inovação para a educação, visto que se propõe a solucionar os problemas práticos das limitações dos alunos e das alunas com deficiência. No entanto, sua aplicabilidade ainda não é satisfatória, e é nisto que se concentram as grandes dificuldades dos alunos e das alunas com deficiência inseridos e inseridas na escola e nas salas de aula comuns.

Sobre a inclusão, Lacerda afirma que

[...] apresenta-se como proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não tem sido propiciada pela escola.²⁸⁰

Nessa abordagem, o autor reforça o debate em torno da inadequação ainda observada na escola, representando fator de dificuldades aos alunos e às alunas em vários aspectos da vida escolar; na sala de aula não é diferente, algumas das situações inapropriadas afetam o desempenho do professor e da professora e, por conseguinte, dificultam a aprendizagem do aluno e da aluna. Em outras ocasiões, falhas na prática docente também repercutem em fatores de dificuldades ao aluno e a aluna.

A inclusão de alunos e alunas com deficiência na escola representa um avanço real. Lutar por educação na perspectiva da formação básica do cidadão e da

²⁷⁹ COELHO, Cristina Madeira. Inclusão escolar. In: **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. Brasília, 2010, p. 58.

²⁸⁰ LACERDA, 2006, p. 166.

cidadã, rompendo barreiras já construídas para atender àquele e àquela que apresentam certas dificuldades é motivador, principalmente para o professor e a professora; entretanto, não é tarefa fácil empreender uma educação capaz de reconhecer as diferenças e atender às necessidades específicas de cada discente. Neste sentido, “[...] a aprendizagem deve ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança adaptar-se aos supostos princípios quanto ao ritmo e a natureza do processo educativo”.²⁸¹

Ressalta-se, portanto, que não são poucas as dificuldades enfrentadas pelos alunos e pelas alunas. Tomando-se como parâmetro os tipos de deficiências definidas nos documentos orientadores: deficiência visual, deficiência física, deficiência auditiva e deficiência intelectual, e, pensando-se especificamente no ambiente sala de aula e nas dificuldades enfrentadas na aprendizagem, é possível catalogar algumas delas, que servirão como norte ao trabalho do professor e da professora na definição de suas estratégias pedagógicas.

Certamente cada aluno vai requerer diferentes estratégias pedagógicas, que lhes possibilitem o acesso à herança cultural, ao conhecimento socialmente construído e a vida produtiva, condições essenciais para a inclusão social e o pleno exercício da cidadania. Entretanto, devemos conceber essas estratégias não como medidas compensatórias e pontuais, e sim como parte de um projeto educativo e social de caráter emancipatório e global.²⁸²

Para melhor compreender as dificuldades dos alunos e das alunas com deficiências, é necessário que se faça uma análise minuciosa sobre as diferentes barreiras que se associam às suas limitações. Cabe então uma análise inicial sobre as dificuldades dos alunos com deficiências sensoriais.

As deficiências sensoriais em nada afetam o desenvolvimento intelectual, no entanto é comum a presença de grandes atrasos e desnivelamento de aprendizagem em relação ao aluno e a aluna com deficiência. O professor e a professora precisam identificar a forma como esse aluno e essa aluna desenvolvem sua aprendizagem para poder atuar conscientemente.

²⁸¹ UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial.** Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/direito-a-Educa%C3%A7%C3o/declaracao-de-salamanca-sobre-principios-politica-e-pratica-em-educacao-especial.html>>. Acesso em: 29 maio 2019.

²⁸² BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNS. **Adaptações Curriculares**/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC/SEF/SEESP, 2001. p. 20.

A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. A tarefa real de uma análise do processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento dessas linhas internas de desenvolvimento no momento em que se verificam, durante a aprendizagem escolar.²⁸³

As dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos e pelas alunas com deficiência sensorial são grandes, embora esse tipo de deficiência não se constitua em barreiras para o desenvolvimento cognitivo nem em impedimento para o desenvolvimento das demais competências que favorecem a aquisição de conhecimento. Na verdade, isso significa que as dificuldades de aprendizagem são operacionais. Assim, o aluno e a aluna com deficiência visual, seja baixa visão ou cegueira, por exemplo, necessitam de um aparato pedagógico para acompanhar as aulas, produzido a partir da experimentação tátil, adaptado para o alfabeto Braille, bem como o uso do soroban ou ábaco. O professor e a professora necessitam ter conhecimentos específicos sobre esses recursos didáticos, inclusive saber utilizá-los.

O distanciamento, em termos de aprendizagem, entre o e a discente vidente e o cego e a cega, inicialmente, pode advir do limitado contato com o mundo, e, no que concerne à escola, se o aluno e a aluna não tem outro diagnóstico, a não ser cegueira ou baixa visão, o problema é pedagógico, que pode ser ausência de recursos adequados de aprendizagem ou despreparo do professor e da professora.

Para os alunos com deficiência visual é imprescindível o acréscimo das complementações curriculares específicas em que são propostos os acréscimos de áreas/ conteúdos denominados: Orientação e Mobilidade, Atividades da Vida Diária, Escrita Cursiva, Soroban, Estimulação Visual.²⁸⁴

Se a escola se dispuser a oferecer uma intervenção pedagógica adequada, preparar melhor seu corpo docente, subsidiar e instrumentalizar as salas de aula para que possam melhor atender às necessidades de seus alunos e suas alunas, essa defasagem é facilmente superada, pois, segundo Mello, “escola de qualidade é aquela que todos entram e todos aprendem”.²⁸⁵ A escola precisa, ainda, assegurar os recursos didáticos necessários e fornecer a devida capacitação aos professores e

²⁸³ VIGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2 ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 116.

²⁸⁴ Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 2001. p. 125.

²⁸⁵ MELLO, Guiomar Namó de. Escolas eficazes um tema revisitado. In: XAVIER, Antônio Carlos; MARRA, Fátima; SOBRINHO, José Amaral. (Org.) **Gestão Escolar: desafios e tendências**. Brasília, IPEA, 1994. p. 145.

as professoras e o uso adequado desses recursos. Também deve planejar a reorganização espacial do aluno e da aluna para aprender a se locomover, utilizando-se do mapa mental. Essa é a única forma de tornar as oportunidades equitativas aos alunos, condição básica para a inclusão.

O não acesso à educação, o acesso a serviços educacionais pobres, a educação em contextos segregados, a discriminação educacional, o fracasso acadêmico, as barreiras para ter acesso aos conteúdos curriculares, a evasão e absentismo constituem algumas das características dos sistemas educacionais no mundo, os quais excluem as crianças de oportunidades educacionais e violam seus direitos de serem sistemática e formalmente educados. Já existe um consenso e reconhecimento de que qualquer pessoa que experimenta exclusão educacional encontrará menos oportunidades para participar dos vários segmentos da sociedade, assim como, aumenta a probabilidade de esta pessoa experimentar situações de discriminação e problemas financeiros na vida de adulto.²⁸⁶

Em relação aos alunos surdos e às alunas surdas, as maiores dificuldades estão centralizadas na comunicação. Sem dúvida, essas dificuldades afetam diretamente a sua aprendizagem. Convencionalmente, nas relações de aprendizagem, em sala de aula, predominam o uso da fala, ou seja, o discurso oral, e, quando isso acontece, o aluno surdo e a aluna surda precisam se desdobrar para fazer leitura labial, uma vez que sua limitação o impede de ouvir os sons.²⁸⁷

Observa-se que, mais uma vez, as dificuldades dos alunos e das alunas com deficiência advêm de problemas escolares, da falta de preparo dos e das profissionais que atuam com alunos e alunas com deficiência, que acabam criando barreiras para a inclusão. Essa realidade promove um grande distanciamento entre teoria e prática, uma vez que os argumentos teóricos dão conta de apresentar orientações viáveis de inclusão, mas o sistema escolar ainda continua inapto para colocá-los em prática.

Apesar de a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) já se constituir como uma obrigatoriedade nas salas de aulas, seu uso ainda é muito limitado. Para Quadros, a

²⁸⁶ AINSCOW, Mel; FERREIRA, Windyz. Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In: David Rodrigues (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 113.

²⁸⁷ BARRAL, Julia; PINTO-SILVA, Flavio Eduardo; RUMJANEK, Vivian. M. Comunicando ciência com as mãos. **Ciência Hoje**, n. 296, p. 26-31, set. 2012.

língua de sinais “é uma língua espacial visual, pois utiliza a visão para captar as mensagens e os movimentos, principalmente das mãos, para transmiti-la”.²⁸⁸ Poucos professores e poucas professoras dominam LIBRAS, e os alunos surdos e as alunas surdas, muitas vezes, improvisam o uso de sinais para se comunicarem com os e as demais integrantes da sala de aula; os alunos e as alunas ouvintes também desconhecem LIBRAS.

Com a comunicação quebrada ou insuficiente, os alunos e as alunas com deficiência auditiva acabam tendo grandes prejuízos na sua aprendizagem, que repercute em atrasos, retenções e/ou avanços com defasagem de conhecimento, um prejuízo que mais cedo ou tarde prejudicará esse aluno e essa aluna.

De acordo com Fernandes:

“A LIBRAS é uma língua” de modalidade visual espacial que diferentemente das línguas orais auditivas, utilizam-se da visão para sua apropriação e de elementos corporais e faciais e organizados em movimentos no espaço para constituir unidades de sentido as palavras ou, como se referem os surdos, os sinais.

Os sinais podem representar qualquer dado da realidade social, não se reduzindo a um simples sistema de gestos naturais, ou mímicas como pensa a maioria das pessoas. Aliás, esse é o principal mito em relação à língua de sinais, pois por utilizar as mãos e o corpo na comunicação, costuma-se compará-la à linguagem gestual, contextual e restrita a referentes concretos, palpáveis, transparentes que têm seu significado facilmente apreendido por quem os observa.²⁸⁹

As dificuldades de comunicação do aluno surdo e da aluna surda são reforçadas pela ausência de intérpretes de LIBRAS na sala de aula, que é uma figura essencial para a transmissão de conteúdos. A impossibilidade de absorver adequadamente o conteúdo administrado nas aulas provoca defasagem de conhecimentos ao aluno e à aluna, em relação aos demais alunos e as demais alunas da classe. A carência de outros recursos didáticos bilíngues e visuais, que podem servir como um suporte a mais no processo ensino e aprendizagem, é um fator limitante que dificulta a aprendizagem dos alunos surdos e das alunas surdas.²⁹⁰

²⁸⁸ QUADROS, Ronice Muller. **IV Congresso internacional e X Seminário Nacional do INES**. Rio de Janeiro, 2006.

²⁸⁹ FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. 2 ed. Atual - Curitiba. IBPEX, 2011. p. 82.

²⁹⁰ BARRAL, Julia; PINTO-SILVA, F. E.; RUMJANEK, V. M. Comunicando ciência com as mãos. **Ciência Hoje**, n. 296, p. 26-31, set. 2012.

Assim como nas deficiências sensoriais, na física, salvo nos casos das múltiplas deficiências, não há comprometimento intelectual nenhum, portanto, não se justificam os atrasos na aprendizagem, todavia é comum que ocorram. Isso prova que a escola, de alguma forma, não está conseguindo lidar com a diversidade. Além dos casos de dificuldades de aprendizagem, as grandes barreiras enfrentadas pelos alunos e pelas alunas com deficiência física são de mobilidade e de acomodação.

Em primeiro lugar, as escolas não são completamente adaptadas com rampas de acesso, portas alargadas, carteiras adaptadas, dentre outras adaptações necessárias. Conforme Fernandes e Orrico, “[...] a acessibilidade se constitui como uma quebra de paradigmas, de uma perspectiva meramente adaptacionista da pessoa com deficiência para uma perspectiva de direito e funcionalidade”.²⁹¹

A própria disposição das carteiras, geralmente enfileiradas, é fator de dificuldade, uma vez que impede uma melhor interação com a turma. São raros os casos em que as atividades práticas são pensadas levando em conta esse aluno e essa aluna que tem limitação física. Toda essa realidade só reforça que a escola ainda precisa avançar para se chegar ao ideal de atendimento inclusivo. Como diz Aranha: “Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno”.²⁹²

Nesse sentido, os alunos e as alunas com deficiência intelectual, por sua caracterização, apresentarão atrasos cognitivos, e, de acordo com a situação, em maior ou menor grau. Contudo, suas limitações não podem ser usadas como justificativas para exclusão ou segregação. O aluno e a aluna com limitação cognitiva deverão receber estímulos para que os outros aspectos do desenvolvimento (físico, motor, afetivo e social) ocorram de forma satisfatória, e isso só será possível se ele estiver envolvido e ela estiver envolvida nas atividades de sala de aula. Figueiredo explica que

O atendimento de apoio especializa os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo ensino aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Esse atendimento tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras

²⁹¹ FERNANDES, Edicléa Mascarenhas; ORRICO, Hélio Ferreira. **Acessibilidade e inclusão social**. Rio de Janeiro: Descubra, 2012.

²⁹² ARANHA, Maria Salete Fabio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva**. Brasília: 2004.

para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas.²⁹³

A grande dificuldade dos alunos e das alunas com deficiência intelectual é ter seu espaço de participação garantido, é receber propostas de atividades compatíveis as suas reais potencialidades. Criam-se expectativas, por parte da escola e principalmente da família, sobre o seu desenvolvimento, e, quando esse desenvolvimento não é compatível com o esperado, o grau de frustração dos envolvidos é grande.

Mais uma vez, as dificuldades dos alunos e das alunas com deficiência, comprovadamente, estão associadas ao desconhecimento em relação as suas limitações. Fica patente, assim, que “as barreiras da deficiência mental diferem das barreiras encontradas nas demais deficiências. Trata-se de barreiras referentes à maneira de lidar com o saber em geral, fato que reflete preponderantemente na construção do conhecimento escolar”.²⁹⁴ A sua caracterização não pode ser usada como fator de afastamento da sala de aula, do mesmo modo é menos saudável mantê-lo de forma isolada, à parte da rotina diária. Agir assim é apenas alocar o aluno e a aluna na escola e na sala de aula, não é incluir.

3.5 INTERAÇÃO DOCENTE E DISCENTE NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DE ALUNOS E ALUNAS COM DEFICIÊNCIA

Os aspectos gerais da inclusão são observáveis por uma ótica que vai muito além da questão legal, marcada mais diretamente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996, assim como, pelas legislações específicas de inclusão, muito embora os princípios de igualdade já tenham sido definidos desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, os quais amparam a inclusão de forma indireta, estando compreendida pela natureza humana de inter-relações sociais. Toda e qualquer relação humana deve ser amparada pelo,

[...] clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se

²⁹³ FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Colóquio. Inclusão. **Revista da Educação Especial da Secretaria de Educação do Ministério de Educação**. 2010.

²⁹⁴ BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico.²⁹⁵

O indivíduo é um ser social por natureza, o que justifica que a história da humanidade seja marcada por interações sociais. Dessa forma, o desenvolvimento e a aprendizagem fazem parte desse processo de interações e por ele são influenciados. É neste sentido que Wallon (1879-1962), pesquisador das emoções, dá ênfase à importância das interações sociais para o processo ensino e aprendizagem. O autor reconhece que a emoção ocupa lugar importante no processo ensino e aprendizagem, de forma restrita, assim como no processo educacional de forma ampla.²⁹⁶ O desenvolvimento integral do aluno e da aluna, assim como sua aprendizagem, ocorre de forma mais satisfatória quando suas emoções recebem um tratamento pedagógico.

A partir das pesquisas de Wallon (1879-1962), com o intuito de esclarecer sobre a influência decisiva das emoções no contexto de desenvolvimento e aprendizagem do aluno e da aluna, foi desenvolvida sua teoria psicogenética, na qual ele descreve cada etapa do desenvolvimento psicomotor da criança e sua relação com a questão emocional envolvida nesse processo. Ressalta-se, portanto, que a interação professor-aluno e professora-aluna, quando saudável e positiva, envolvendo a boa comunicação, o respeito mútuo, a cooperação, a satisfação, torna-se condição essencial para tornar a convivência escolar harmoniosa, e, por conseguinte, a aprendizagem prazerosa. Sobre essa questão, Souza e Dantas afirmam que

[...] a criança é um ser ativo, capaz e soberano; quer existir, ser reconhecida e tem necessidade de se exprimir; quer ser ouvida e compreendida e tem necessidade de se comunicar; tem necessidade de aliança, de parcerias para cooperar; quer conhecer o mundo, tem necessidade de se conhecer, é o tateamento experimental; tem necessidade de satisfação, é o prazer.²⁹⁷

Portanto, as boas relações interpessoais são a base para uma educação inclusiva; fora desse contexto, não tem como acontecer. Entretanto, pelo histórico de atendimento às pessoas com deficiência, que, por muito tempo, reproduziu atitudes desumanas, com fortes características preconceituosas e discriminadoras, conforme

²⁹⁵ FREIRE, 1996, p. 103.

²⁹⁶ WALLON, Henri, 1951, *apud* PALÁCIOS, Jesús; COLL, César; MARCHESI, Álvaro. **A evolução psicológica da criança**. Rio de Janeiro: Andes, 1995.

²⁹⁷ SOUZA, Djanira Brasilino; DANTAS, Joana Darc Souza; **Pedagogia Freinet: Uma Abordagem Teórica e Prática**. Natal: Faculdade CDF Ponta Negra, 2007. p. 67.

os registros históricos relatam, é possível que resquícios dessas atitudes, por vezes, ainda se manifestem. Cabe, então, à escola promover atitudes que disseminem o acolhimento e o respeito aos alunos e as alunas.²⁹⁸

Como já mencionado, grande aparato legal reforça e legitima a educação inclusiva, com práticas e relações humanizadas. A LDB 9394/1996, como marco desse reconhecimento, e as legislações subsequentes, respaldam as relações professor e aluno, professora e aluna, mais democratizadas, privilegiando o acolhimento de todas as pessoas, independentemente de suas diferenças manifestadas pela diversidade humana.²⁹⁹

A garantia da inclusão escolar e social se amplia bastante pela perspectiva da equidade, que garante uma visão ampla sobre as especificidades, marcada pela necessidade de cada um e uma, fortalecendo a questão humana em que não são feitos nivelamentos gerais, mas observações específicas de equilíbrio e correção das limitações, o que traz ao debate uma importante contribuição que amplia o olhar de respeito e empatia humana, essenciais à sociedade atual, por meio de reflexões bastante profundas, embora absolutamente compreensíveis. Nas palavras de Maturana: “Educar é uma coisa muito simples: é configurar um espaço de convivência desejável para o outro, de forma que eu e o outro possamos fluir no conviver de uma certa maneira particular [...]”.³⁰⁰ E, nesta convivência, ambos, educador, educadora e aprendiz, irão se transformar de maneira congruente, aprendendo a reconhecer os limites que amparam uma relação saudável e respeitosa. O educador e a educadora, sendo o adulto e a adulta mais experiente dessa relação, responsabiliza-se por preparar o clima da boa relação. Maturana acrescenta:

A tarefa do educador é criar um espaço de convivência ao qual se convida o outro, de modo que o outro esteja disposto a conviver conosco, por um certo tempo, espontaneamente. E nesta convivência ambos, educador e aprendiz, irão se transformar de maneira congruente. (...) Tudo o que se faz no conviver no espaço de convivência se faz e se reflete sobre o fazer. E o corpo se transforma, a corporalidade se transforma no fazer e no refletir sobre os afazeres, de uma maneira congruente com a circunstância na qual se passam os afazeres e esse refletir. E, depois de um tempo, se é

²⁹⁸ ARANHA, Maria Salete Fabio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, 2001.

²⁹⁹ BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/1996**. Brasília: MEC, 1996.

³⁰⁰ MARTURANA, Edna Maria. Interação professora-aluno em condição de atendimento individualizado: um estudo exploratório. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 35, n. 4, p. 64-80, 1983. p. 6.

diferente do que se era. Mas não de qualquer maneira, e sim de uma maneira que tem a ver com uma história de interações recorrentes na circunstância, e não há esforço, e não há trabalho.³⁰¹

Possibilitar o olhar sensível e abrangente da função de educar na diversidade e garantir a fluência dos processos de inclusão no âmbito escolar são atitudes que devem ser sentidas e experimentadas de forma natural, uma das principais questões a serem trabalhadas no decorrer da formação docente e a prática pedagógica. Sendo assim, para Mantoan, “[...] a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico”.³⁰²

É preciso superar a educação que centralizava tudo na figura do professor e da professora, caracterizada por relações eminentemente verticais. É preciso reinventar uma educação que alcance os níveis de desenvolvimento humano e profissional condizentes com as exigências do século XXI. A educação precisa apresentar-se em outro nível de percepção, totalmente avessa às antigas formas excludentes, que privilegiavam espaços de segregação e isolamento para alunos e alunas com necessidades educacionais especiais, sem possibilitar a interação e a convivência, de forma limitante e até perversa. Em relação a isso, Stainback & Stainback reforçam que “em contraste com as experiências passadas de segregação, a inclusão reforça a prática da ideia de que as diferenças são aceitas e respeitadas”.³⁰³

Para Vygotsky, “toda função psicológica superior foi externa; isto significa que ela foi social; antes de se tornar uma função, foi a relação social entre duas pessoas”.³⁰⁴ Essa afirmação estabelece um parâmetro profundamente marcante sobre a importância da função social para o desenvolvimento pleno do indivíduo, no qual a interação, bastante enfatizada por este teórico, é mecanismo principal de desenvolvimento.

³⁰¹ MATURANA, 1983, p. 6.

³⁰² MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p.120.

³⁰³ STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. **Inclusão: Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 23.

³⁰⁴ VYGOTSKY, 1989, p. 56.

O pensamento de Vygotsky eleva a compreensão relacionada às relações interpessoais para a aprendizagem e o desenvolvimento pleno do aluno e da aluna, que servem de balizadoras para a construção de metodologias mais dialógicas e construtivas, sendo ainda um dos pilares na compreensão do desenvolvimento dos saberes, principal referência da educação no século XXI.

Para Leontiev, “a educação é o processo que possibilita a formação do indivíduo através de sua apropriação dos resultantes da história social e sua consequente objetivação nessa história”³⁰⁵, a educação assume, portanto, o papel da superação da discriminação, do preconceito e de formas mais mascaradas de práticas de exclusão, em que as metodologias são propostas de forma mais clara e condizente com a realidade do aluno e da aluna.

Tais referências reafirmam a importância das relações interpessoais, enquanto princípio de igualdade, essencial ao processo de desenvolvimento geral, na qual a interação é a questão chave para o desenvolvimento dos processos cognitivos, que se constroem por meio da dialética, dos símbolos compreendidos através desta e da construção permanente e interativa da aprendizagem, enquanto objeto de constante desenvolvimento.

A dinâmica de relacionamento é decisiva, muito além da afetividade, para alcançar os processos de maturação, em uma ampla perspectiva de desenvolvimento possibilitado pela interação social.

Creio que a questão fundamental diante de que devemos estar educadoras e educadores, bastante lúcidos e cada vez mais competentes, é que nossas relações com os educandos são um dos caminhos que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e longo prazo. Neste sentido e não só neste, mas em outros também, nossas relações com os educandos, exigindo nosso respeito a eles, demandam igualmente o nosso conhecimento das condições concretas de seu contexto, o qual os condiciona.³⁰⁶

Tal afirmação reforça a importância da construção social e amplia a compreensão sobre a importância da convivência, em que se observa com clareza a importância do relacionamento entre professor e aluno e professora e aluna e da interação de modo geral, na qual se torna inegável o valor da convivência humana

³⁰⁵ LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

³⁰⁶ FREIRE, 1996, p. 79.

para o aprendizado e desenvolvimento pleno, por meio das experiências e novas vivências.

Freire faz uma crítica à educação tradicional, classificando essa pedagogia como um obstáculo à criatividade e a interação, na qual observa:

Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos conhecimentos no educando, no chamado controle de leitura, na distância entre o educador e o educando, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre conotação digestiva e a proibição do pensar verdadeiro.³⁰⁷

Visão esta, sobre a “educação bancária”, que não encontrará lugar na educação inclusiva, pois essa dinâmica de escola não contempla, de modo algum, o educando e a educanda, e a educação inclusiva necessita de uma escola viva, com processos de desenvolvimento que coloquem o aluno e a aluna como centro da aprendizagem, dele e dela com o outro e a outra e com o mundo. Mittler aponta que “a escola inclusiva só começa com uma radical reforma da escola, com a mudança do sistema existente e repensando-se inteiramente o currículo para alcançar as necessidades de todas as crianças”.³⁰⁸

E Freire lança essa reflexão para um questionamento sobre a relação professor e aluno e professora e aluna e sobre as formas de educação desenvolvidas ao longo da história educacional, que distanciam essa relação tão importante ao desenvolvimento de modo geral, na qual a interação representa uma capacidade ímpar de aprendizagem e desenvolvimento pleno e satisfatório, que, no contexto da educação especial, recebe uma importância ainda maior, tendo em vista sua particularidade.

De acordo com Tacca, não é possível pensar o processo de aprendizagem fora de uma relação entre pessoas, cujo eixo não seja o processo dialógico.³⁰⁹ E, conforme Wallon³¹⁰, o meio mais importante ao desenvolvimento é o meio humano, é o meio social, e não o meio natural. Isso não significa que os objetos, os estímulos, não sejam importantes; significa que a relação que as crianças mantêm com eles é, em grande parte, mediada pela interação dos adultos e das adultas,

³⁰⁷ FREIRE, 1997, p. 64.

³⁰⁸ MITTLER, Peter. **Educação inclusiva** – contextos sociais. Editora Artmed. Porto Alegre, 2003. p. 29.

³⁰⁹ TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. Estratégias pedagógicas. Conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, M. C. V. R. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. p. 49.

³¹⁰ WALLON, 1951 *apud* PALÁCIOS, 1995, p. 20.

ficando evidenciada, mais uma vez, a importância da relação entre professor e aluno e professora e aluna, e desses com outros, no processo de aprendizagem.

A educação inclusiva exige metodologias não convencionais e está no centro das inovações, tendo em vista que alguns alunos e algumas alunas necessitam de tecnologias assistivas, que podem ser construídas coletivamente, em um processo de aprendizagem que contempla o saber ser, fazer, conviver e o saber aprender, e vai, portanto, muito além de um recurso, pois se torna o próprio aprendizado em si. “A Tecnologia Assistiva favorece a acessibilidade e o desenvolvimento de habilidades para a aprendizagem do aluno com necessidade educacional especial”, é o que ressalta Manzini.³¹¹

Além disso, os mundos existentes na forma de aprender da educação inclusiva propõem diversas visões pouco acessadas no cotidiano da educação convencional, que há muito tempo deixou de ser tradicional, já que deve atender a outras formas de compreensão que envolve processos inovadores, de tal forma que chegam a ser transformadores, como devem ser de fato.

A inclusão não se refere apenas a alunos considerados e alunas consideradas deficientes. A inclusão é muito mais do que estar no mesmo ambiente, é propiciar troca de experiências, socializar-se, devendo ser respeitado e respeitada nas suas particularidades, é sentir-se parte do grupo e identificar-se com ele, num processo constante de aprendizado e de reciprocidade, incluir não é torná-lo igual, é ter um novo olhar para a sua diferença e acolhê-lo, com respeito, rompendo barreiras já construídas em relação aos alunos e as alunas com deficiência.

Está explícito o direito de todo ser humano a ter educação escolar. É notório que a inclusão de alunos e alunas com deficiência na escola e os avanços são significativos. Os pressupostos da educação inclusiva estiveram em constante relação com outros saberes, nesse sentido, é que surge o diálogo com o ER, importante componente curricular, que tem como princípio fundamental a formação básica do cidadão e da cidadã, a tolerância pelo diferente e que o aluno e a aluna possa ponderar sobre seu papel enquanto cidadão responsável pela sociedade em que vive. No contexto, segundo o autor Sérgio Junqueira afirma que

³¹¹ MANZINI, 2005 *apud* GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas. 2009. 346 f. **Tese (Doutorado em Educação)** - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador Bahia. Disponível em: <<http://ufff.br>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

A educação assim como a religião tem por objetivo civilizar o homem, ou seja, torná-lo humano, afastando-o dos limites e biológicos a que estamos sujeitos. Tornamo-nos humanos a partir do momento que somos capazes de criar estruturas sociais complexas regidas por valores e normas. É justamente nesse ponto que reside à pertinência do ensino religioso”.³¹²

A educação inclusiva é um desafio perante a promoção integral do desenvolvimento e da formação do aluno e da aluna, considerando sua singularidade, traz como princípio básico promover a Educação para todos e todas.

³¹² JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo, **História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso**: Coleção Temas do Ensino Religioso. São Paulo, Editora IBPEX, 2008. p. 136.

4 O ENSINO RELIGIOSO NO EXERCÍCIO DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Por ser um elemento sempre presente na vida do povo brasileiro, que o ER tem sua trajetória histórica na educação desde o século XVI. Este importante aliado da educação tem sido alvo de críticas contra e a favor da sua inserção como componente curricular obrigatório no ensino da rede pública, sendo vedadas quaisquer forma de proselitismo, devendo ser respeitado a confissão religiosa do educando e educanda, observando que o ER é parte integrante da formação da pessoa, deve contribuir para minimizar as diferenças e discriminação advindas das diferentes formas de preconceito. Para Ana Cristina de Almeida Cavalcante³¹³

O Ensino Religioso área do conhecimento se torna um espaço adequado para trabalhar o respeito e a valorização das diferenças humanas e conseqüentemente, a aceitação da pessoa com deficiência enquanto aluno capaz de desenvolver competências cognitivas e relacionais com seus pares.

Neste capítulo será abordado a contribuição do ER para a formação dos educandos e educandas com ou sem deficiência, bem como possibilita que a inclusão seja realizada de forma eficiente e humanizada. O desafio de promover discussões em torno do verdadeiro sentido deste componente curricular, efetivar sua prática de ensino voltada para a superação do preconceito religioso e cultural visando uma sociedade mais humanizada e inclusiva, que acolha todos e todas estudantes, no contexto escolar, sem qualquer tipo de discriminação ou reprodução de estigmas.

4.1 ENSINO RELIGIOSO COMO APORTE CULTURAL E SOCIAL NA TRANSFORMAÇÃO HUMANA

É senso comum que “a educação é um bem público no Brasil. Por meio da educação se promovem princípios e valores centrais à democracia, tais como a

³¹³ BASTOS, Ana Cristina de Almeida Cavalcante. **O Ensino Religioso e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Compêndio do Ensino Religioso. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 251.

liberdade de pensamento e crença, a cidadania e a igualdade”.³¹⁴ Nesse contexto, insere-se a disciplina Ensino Religioso (doravante ER), que, no âmbito escolar, exerce fundamental importância na formação social e cultural do aluno e da aluna. Todavia, existem algumas controvérsias sobre sua presença no currículo escolar e a metodologia de aplicação, pela forma como se deu o processo histórico de inserção dessa disciplina na escola.

Para Eliane Moura da Silva,

é importante lembrar que as religiões são parte importante da memória cultural e do desenvolvimento histórico de todas as sociedades. Desse modo, o ensino de religiões (e não de uma religião) na escola não deve ser feito para a defesa de uma delas, em detrimento das outras, mas discutindo princípios, valores, diferenças e tendo em vista – sempre – a compreensão do outro.³¹⁵

Por outro lado, Cristina Queiroz³¹⁶ é contra a oferta da disciplina ER em escolas públicas, e argumenta que “a escola pública de um Estado não confessional deve ser neutra e pluralista, o que significa que as diferenças religiosas, ideológicas, axiológicas ou outras não devem quedar à sua porta”.

Diante disso, considerando-se a relevância das discussões em torno da aplicabilidade da disciplina ER, faz-se necessário que esta seja frequentemente objeto de análise, estudo e reflexão para que o resultado do trabalho metodológico dessa disciplina seja condizente com o que se espera dela, nesse sentido Anísia Paula de Figueiredo encontra a apoio na própria terminologia da palavra e na pessoa, “Toda e qualquer reflexão sobre a pessoa humana, como sujeito da educação, não pode perder de vista a sua dimensão religiosa, ou seja, as predisposições do ser para a experiência religiosa individual que nasce do eu mais profundo”³¹⁷, e resgatar a autoestima do aluno e da aluna favorecendo, assim, a convivência entre seus pares e possibilitando uma perspectiva de vida saudável.

³¹⁴ DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO Vanessa. **Laicidade e ensino religioso no Brasil**. Brasília: UNESCO: Letras Livres: Ed UnB, 2010. p. 11.

³¹⁵ SILVA, Eliane Moura da. Religião, Diversidade e Valores Culturais: conceitos teóricos e a educação para a Cidadania. **Revista de Estudos da Religião**, Nº 2, 2004. p. 1-14. Disponível em: <https://www.pucsp.br/rever/r2_2004p_silva.pdf>. Acesso em: 21 set. 2018.

³¹⁶ QUEIROZ, Cristina. **Autonomia e direito fundamental à liberdade de consciência, religião e culto**: os limites da intervenção do poder público. Estudos em Comemoração aos Cinco Anos (1995-2000) da Faculdade de Direito da Universidade do Porto. Coimbra: Coimbra Editora, 2001.

³¹⁷ FIGUEIREDO, Anísia Paula de. **Ensino Religioso**: tendências, conquistas e perspectivas. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 46.

Para favorecer a compreensão sobre o ER e sua importância na formação integral do aluno e da aluna, é preciso compreender os atuais objetivos que regem sua presença no currículo escolar, os quais estão voltados para a formação ética, humana, social e cidadã do aluno e da aluna, pois partindo desse princípio o fenômeno religioso deve acontecer espontaneamente, para Ednilson Turozi Oliveira “a religião toca todas as dimensões do ser humano e a experiência religiosa exerce um forte impacto sobre o indivíduo. Ela provoca em seu comportamento uma mudança radical de direcionamento prático e de valores [...]”.³¹⁸

Sabe-se que os objetivos do ER estão atrelados ao pensamento predominante do momento histórico em que ele surgiu, ou seja, estão voltados para os interesses de diferentes grupos pertencentes às instituições religiosas, assim como atendem às expectativas e necessidades dos detentores e das detentoras do poder e dos diversos seguimentos políticos e culturais.

Na visão de Tomaz Tadeu da Silva:

Há uma concepção que vê as diferenças culturais apenas como uma manifestação superficial de características humanas mais profundas. Nela, “os diferentes grupos culturais se tornariam iguais por sua comum humanidade”. Em nome dessa humanidade, “apela-se para o respeito, tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. Deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade.”³¹⁹ (SILVA, 2011 in LIMA, 2016, p. 39)

Por essa razão, ao longo da história da educação brasileira, o ER já assumiu várias configurações, a partir de influências das diretrizes pedagógicas e interferências políticas que controlavam o país, e atendeu a finalidades específicas, que, em muitas ocasiões, distanciaram-se das funções que hoje se têm com clareza da escola, a saber: promover um efetivo respeito pela dignidade da pessoa, dos seus direitos e da cooperação entre as diferenças, primordial no mundo plural em que vivemos, nesse sentido o ER pode ser definido como disciplina que “acompanha o desenvolvimento da religiosidade do ser humano, desde a infância até a adolescência”.³²⁰ Todo esse processo de discussão gerado por movimentos contrários e favoráveis à incursão do ER na escola, bem como, as polêmicas que

³¹⁸ OLIVEIRA, Ednilson Turozi. **Ensino Religioso: fundamentos epistemológicos**. Curitiba: Ibpe, 2009. p. 36.

³¹⁹ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 16.

³²⁰ STRECK, Gisela Waechter. A disciplina Ensino Religioso para adolescentes. **Estudos Teológicos**, v. 44, n. 2, p. 125-137, 2004.

ainda persistem sobre sua permanência ou exclusão no currículo escolar, são objetos de estudo desta pesquisa.

4.1.1 Aspectos históricos e legais do Ensino Religioso no Brasil

É pertinente mencionar que as primeiras experiências relacionadas ao ER no Brasil estavam direcionadas à propagação da fé. Isto porque, no momento histórico da colonização das terras brasileiras pelos portugueses, houve necessidade de se expandir a fé cristã (católica), tendo em vista as consequências da Reforma Protestante que arrebatou fiéis do catolicismo.³²¹

Dessa forma, a educação no Brasil, naquela época, tinha como pano de fundo a catequização dos índios que precisavam aprender a ler e escrever, a partir dos ensinamentos religiosos. Isso significa que, naturalmente, o ER, com a função de catequização, já estava intrinsecamente ligado ao processo educativo. Segundo Sérgio Rogério Azevedo Junqueira “[...] os jesuítas passaram a conduzir a educação no período colonial, sendo caracterizada por uma visão humanística, decorrente do movimento renascentista. Ainda assim era individualista e centrada nos valores que culminavam na adesão ao catolicismo”.³²² Até a expulsão dos jesuítas, do Brasil, em 1759, essa era a única forma de ensinar.³²³

No intervalo entre a expulsão dos jesuítas e a vinda da família real para o Brasil, constata-se a inexistência de um sistema educacional formal, passou a existir “[...] aula régia que constituía em uma unidade de ensino, com professor único, instalada para determinada disciplina. Era autônoma e isolada [...]” Todavia frente à nova realidade política do Brasil, que passa a sediar a corte portuguesa e, em seguida, com o advento da Independência, em 1822, surge a necessidade da criação de um sistema de ensino voltado para a formação da nova elite brasileira.³²⁴

No Período Imperial, a igreja católica permanecia como religião oficial da corte portuguesa e, como tal, continuava a exercer grande poder sobre o Estado; dentre suas responsabilidades, encontrava-se a educação. Dessa forma, a

³²¹ PESSOA, Xavier Carneiro. **Sociologia da Educação**. Campinas: SP, 1997.

³²² JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O Processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 28.

³²³ PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 7 Ed. São Paulo: Editora Ática, 2010.

³²⁴ PILETTI, 2010.

educação mantém o interesse pela evangelização, o que reafirma a presença do ensino religioso com as mesmas características do Período Colonial.³²⁵

O que se pode confirmar com as palavras de Célia Marize Bundchen

Podemos verificar que o ensino religioso no período imperial não mudou muito de figura. Tudo porque a religião católica era a religião oficial do império e o ensino religioso passou a ser acobertado e submetido à metrópole como aparelho ideológico, já que nessa época a igreja era dona de um vasto patrimônio econômico e cultural e não conflitava com a corte, isso sem falar que a mesma trabalhava com a educação, mesmo sendo papel do Estado. Vale salientar ainda que a igreja nesse período tinha seus interesses, o de evangelizar pregando ou impondo a doutrina católica romana.³²⁶

A partir de 1890, sob a influência da corrente positivista, ocorre uma reformulação na organização política do Brasil, tornando o Estado laico. Nessa nova conjuntura, a educação sofre uma Reforma, regulamentada pelo Decreto nº 19.941 - Independência da República, de 30 de abril de 1931, que assim aborda: “é admitido como facultativo de acordo com a confissão do aluno e da aluna e dos interesses da família, sendo que a organização dos programas e as escolhas dos livros ficam a cargo dos ministros dos respectivos cultos”.³²⁷ Na mesma direção, a Constituição Brasileira de 1932, no artigo 153, define o ER com caráter facultativo, conforme esclarece João Décio Passos:

O Ensino Religioso será frequência facultativa e será ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.³²⁸

Essa definição da Constituição Brasileira, de 1934, reconhece a diversidade religiosa presente no Brasil. Por essa razão, é de frequência facultativa e deve ser oferecido em consonância com a religião do aluno e da aluna. O caráter optativo do ER foi mantido na Constituição Brasileira, de 1937, que no seu artigo 133, assim define:

³²⁵ PILETTI, 2010.

³²⁶ BUNDCHEN, Célia Marize. **O Ensino Religioso: Significados de Religião em Diferentes Contextos Educativos**. Porto Alegre, Editora Concórdia, 2007. p. 78.

³²⁷ PORTAL da Câmara dos Deputados. Brasília. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

³²⁸ PASSOS, João Décio. **Epistemologia do Ensino Religioso: a inconveniência política de uma área de conhecimento**. Ciberteologia, São Paulo, ano 7, n. 34. p. 108-124. Disponível em: <<http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/index.php/artigos/epistemologia-doensino-religioso-a-inconveniencia-politica-de-uma-area-de-conhecimento/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

O Ensino Religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, continuar objeto de obrigação dos mestres ou professores nem de frequência compulsória por parte dos alunos.³²⁹

Esse período é marcado por um importante evento histórico que influenciou a educação brasileira, o Manifesto dos Pioneiros pela Educação, dando origem à corrente escola novista, que propunha uma reestruturação da educação brasileira, visando ao seu rompimento com a Pedagogia Tradicional e inaugurando a Escola Nova.³³⁰ Dentre os mais importantes princípios defendidos pelos educadores e pelas educadoras desse período encontra-se a laicidade da educação e, com isso, a exclusão do ER do currículo. E, por um período, especificamente durante o governo de Getúlio Vargas, o ER deixou de fazer parte das aulas. Forte resistência da igreja católica relacionada à retirada do ER das salas de aula pôde ser constatada, e, diante de tamanha pressão, no ano de 1941, Gustavo Capanema prepara a Lei Orgânica que admite a inclusão do ER no ensino secundário, como uma das disciplinas oficiais.

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961 - Lei 4.024/61 “mantém a velha neutralidade, legitimando-o como elemento eclesial no universo escolar”³³¹, garante-se a presença do ER no currículo educacional nacional, todavia num dos moldes mais antigos, o ensino confessional, de caráter optativo e sem ônus ao Estado. Vários problemas administrativo-pedagógicos desencadearam-se, especialmente pelo fato de a remuneração dos professores e das professoras de ER não ser de responsabilidade do Estado. Diante disso, através do Ato Institucional número 5 (AI), o ER é inserido nos horários normais da escola pública, nos níveis primário e secundário, que equivalem, atualmente, ao ensino fundamental e médio, todavia ainda de caráter facultativo.

A LDB 4.024/61 se manteve por dez anos, até que, em 1971, sofre alteração, através da Lei 5.692/71, dada a necessidade do cenário político vivenciado a partir de 1964, por ocasião da tomada de Estado pelo militarismo, que instaurou o regime ditatorial.

³²⁹ BRASIL. Constituição (1937) **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937.

³³⁰ GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**, 1993.

³³¹ FIGUEIREDO, 1995, p. 61.

A Lei 5.692/71 inseriu o Ensino Religioso nos horários de aula regulares e criou uma nova área de estudos, a Moral e Cívica, assim como, através das disciplinas Artes e Educação Física, apresentava como princípio a formação moral dos alunos e das alunas, dando grande ênfase ao civismo adequado aos preceitos do regime militar.³³²

Nesse período, a nova concepção de pedagogia adotada nas escolas é tecnicista, que centraliza o ensino nos meios educacionais, logo com pouca ênfase nos sujeitos integrantes do processo educacional (professor e aluno; professora e aluna), vistos apenas como objetos figurativos que reproduziam a ideologia predominante dos detentores do poder, a qual era divulgada através da escola, das disciplinas curriculares e dos conteúdos de ensino.³³³

A inserção de novas disciplinas no currículo escolar (Educação Moral e Cívica e Organização Social Política do Brasil) suprime a presença do ER nas escolas, mesmo diante da possibilidade de concurso público e remuneração de professores e professoras para lecionar a referida disciplina. A tentativa de solucionar esse problema foi encontrada através do Parecer 540/77 do Conselho Federal de Educação, que inclui elementos importantes sobre o ER e princípios que fundamentam e justificam a sua presença na escola.

Tratando-se de seres pensantes (educadores e educandos; educadoras e educandas), resistências a esse modelo educacional - tecnicista e doutrinador -, foram surgindo e ganhando força. Segundo Ângela Maria Ribeiro Holanda, “ocorreram mobilizações no âmbito nacional, envolvendo professores, professoras, entidades civis e religiosas, instituições de ensino superior e secretarias de educação, estaduais e municipais, das diferentes unidades da Federação”.³³⁴ Urgia a necessidade de romper com o paradigma ditatorial presente no país. Nesse contexto, o discurso sobre educação adequada para o processo de

³³² PAULY, Evaldo Luis. O dilema epistemológico do ensino religioso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 172-182, set-dez 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a11>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

³³³ PILETTI, 2010.

³³⁴ HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. **Ensino Religioso nas legislações**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 71.

redemocratização começa a se fortalecer; envolto nessas discussões, o Ensino Religioso também ganhou nova definição.³³⁵

Reflexos das discussões são impressos nas novas leis brasileiras, que voltam a instaurar a democracia no Brasil, a saber, a Nova Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996. Ambas as leis, ao tratarem sobre o ER, atribuem a ele status de disciplina escolar que deve ser ofertada em horário normal pelas instituições públicas, porém de matrícula facultativa ao aluno e à aluna.

Ainda de acordo com Ângela Maria Ribeiro Holanda,

A nova LDB 9394/96 com o propósito de difundir os valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres das pessoas cidadãs, de respeito ao bem comum e à ordem democrática com o intuito de unificar e garantir a educação nacional valorizando as diferenças culturais e regionais.³³⁶

Todavia, a LDB 9.394/1996, através de seu art. 33, cria controvérsias, ao tirar a responsabilidade do poder público para com o ônus dos cofres públicos, “devido à descaracterização da concepção do ER no currículo escolar”³³⁷, relativos aos custos advindos da oferta da disciplina, e também ao legislar o caráter confessional e interconfessional da disciplina, o que reforça a ideia de que a disciplina tem como função única reforçar a doutrina de determinada religião. Mesmo admitindo o diálogo entre as diferentes religiões, na prática, o ER apresentava-se eminentemente eclesiástico, sem abrir espaço para reflexões maiores ligados à religiosidade.

Para corrigir tamanho lapso relacionado à presença do ER nas escolas, de forma distorcida, ferindo os princípios básicos da educação, que enfatizam o respeito às diversidades presentes na sociedade brasileira, em 22 de julho de 1997, através da Lei 9.475, o Ministério da Educação altera o artigo 33 da LDB 9394/1996, que retira a frase “sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos”³³⁸; assim como, apresenta nova posição sobre o ER nas escolas, conforme se lê:

³³⁵ PAULY, Evaldo Luis. O dilema epistemológico do ensino religioso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 172-182, set-dez 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a11>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

³³⁶ HOLANDA, 2017, p. 71

³³⁷ BRASIL. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

³³⁸ BRASIL, da **Lei 9.475**, o Ministério da Educação altera o artigo 33 da LDB 9.394/1996, 1997.

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, assegurando 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 habilitação e admissão dos professores. § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituídas pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.³³⁹

É a partir desse contexto que o ER assume uma nova posição no currículo escolar, deixando de ser um instrumento de catequização, ligado aos cultos confessionais cristãos, passando a desempenhar um papel formador de princípios e valores humanos que se sobrepõem aos interesses de uma parcela ou camada social/religiosa/cultural, retratando os valores de vida, de conviver e viver em sociedade, de respeito às diferenças e diversidades presentes na sociedade brasileira.

Segundo Gilbraz de Souza Aragão & Mailson Fernandes Cabral de Souza,

O ER assumiu a responsabilidade de oportunizar o acesso dos saberes e conhecimentos produzidos pelas diferentes culturas e cosmovisões religiosas e pós ou não religiosas, enquanto patrimônios culturais da humanidade. Busca, então, desconstruir significados e experiências colonialistas, reconstruindo atitudes de valoração e respeito às diversidades.³⁴⁰

O reconhecimento do ER como elemento importante na formação humana, com características essenciais de respeito à diversidade cultural e religiosa, elevou a disciplina a uma área de conhecimento, sendo respaldada pelas Resoluções CNE/CEB nº 04/2010 e CNE/CEB nº 07/2010. Dessa forma, o Ensino Fundamental passou a ter cinco áreas do conhecimento, e a área Ensino Religioso assumiu postura distinta da confessionalidade, que muito se fez presente ao longo da história da educação. Dessa forma, Lourival José Martins Filho esclarece que “o ER não é para quem tem religião ou para quem não tem. O ER é para todos”.³⁴¹

³³⁹ BRASIL, da **Lei 9.475**, o Ministério da Educação altera o artigo 33 da LDB 9.394/1996, 1997.

³⁴⁰ ARAGÃO, Gilbraz de Souza; SOUZA, Mailson Fernandes Cabral de. **Modelos de Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 150.

³⁴¹ MARTINS FILHO, Lourival José. **Aprendizagens básicas no Ensino Religioso nos anos iniciais e finais do ensino fundamental**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 233.

4.1.2 Concepção Pluralista do Ensino Religioso

Apresentar uma proposta educacional que valorize o ER é um dos maiores desafios, pois provoca vários entendimentos, como já foi citado anteriormente, principalmente nos países economicamente mais pobres; embora países mais ricos também enfrentem dificuldades nesse segmento, pois nem sempre essa inclusão é feita de forma a atender as necessidades dos alunos e das alunas. Além de muitos e muitas jovens concluírem os estudos sem o conhecimento adequado, enquanto que outros e outras abandonam a escola pôr a acharem ineficaz.

Nesse âmbito, Anete Moll Jaqueline Abramowicz esclarece que

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, (...) mas a aprendizagem ocorre, sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados.³⁴²

Diante da necessidade de se garantir uma educação adequada, participativa, inclusiva e de qualidade, que garanta não só o acesso, mas a permanência de alunos e alunas com deficiência em sala de aula, “[...] o aluno portador de deficiência dispõe não apenas do acesso, mas, sobretudo da permanência na escola, tendo respeitadas as suas diferenças e/ou limitações [...]”³⁴³, faz-se necessário trabalhar individualmente os conceitos de integração, interação, inclusão, exclusão e diversidade no ambiente escolar e definir ações para mitigar a exclusão, “a exclusão não é uma ausência de relação social, mas um conjunto de relações sociais particulares da sociedade tomada como um todo”³⁴⁴, ao mesmo tempo em que a integração e a inclusão trabalham de forma simultânea e eficaz, garantindo o atendimento educacional adequado para a verdadeira interação do aluno portador e da aluna portadora de deficiência.

Para Cristina Broglia Feitosa de Lacerda:

³⁴² ABRAMOWICZ, Anete Moll Jaqueline (Org.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 89.

³⁴³ VARGAS, Marly Rocha de Medeiros. **Síntese da Proposta de Integração do Deficiente no Sistema Regular de Ensino**. Natal: EDUFERN, 1996. p. 48.

³⁴⁴ CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 569.

A inclusão escolar é vista como um processo dinâmico e gradual, que pode tomar formas diversas a depender das necessidades dos alunos, já que se pressupõe que essa integração/inclusão possibilite, por exemplo, a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizado de conteúdos acadêmicos e de uso social de leitura e da escrita, sendo o professor responsável por mediar e incentivar a construção do conhecimento através da interação com ele e com os colegas³⁴⁵

O fato de o ER fundamentar sua metodologia pedagógica nos princípios da humanização e na compreensão do outro e da outra, torna-o, enquanto componente curricular, um ambiente adequado para a aplicação da educação inclusiva, com conteúdo de saber correspondente à realidade do aluno e da aluna, com planejamento eficaz, num currículo escolar que deva ser consequência de uma rigorosa avaliação de sua importância. Aline Aparecida Veltrone, explica que

A implementação de práticas inclusivas bem-sucedidas passa necessariamente pela organização e humanização de novas situações de ensino-aprendizagem, que envolvem: a diferenciação do ensino; flexibilização das metodologias, adaptações curriculares e o trabalho cooperativo.³⁴⁶

E tendo como mediador e interlocutor deste novo paradigma educacional, a pessoa do próprio professor e da própria professora. Lorenzo Tébar afirma que

O papel dos docentes é fundamental no que se refere à qualidade e à pertinência da educação e ainda diz que Mediar também é transmitir valores, é conectar vivências e elementos culturais, é superar a ignorância e a privação cultural, abrindo ao outro um mundo novo de significados. Ao mediar, vamos além das necessidades imediatas, transcendemos o presente, buscamos um mundo de relações que antecipam o futuro ou apresentam outras situações inesperadas.³⁴⁷

No Brasil esse desafio é ainda maior, pois a sociedade brasileira é fortemente caracterizada pela diversidade religiosa. Essas características exigem que a essência para uma abordagem religiosa, educativa e pluralista seja a dignidade da pessoa humana em toda sua diversidade. Além disso, o Ensino Religioso pluralista mantém um diálogo sucinto com os Direitos Humanos, que, de acordo com Norberto Bobbio, “emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que

³⁴⁵ LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedex**, v. 26, n. 69, maio/ago., Campinas, 2006. p. 167.

³⁴⁶ VELTRONE, Aline Aparecida. A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental. 2008. **Dissertação (Mestrado em Educação Especial)** – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Ciências Humanas, São Carlos, 2008. p. 37

³⁴⁷ TÉBAR, Lorenzo. **O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação**. São Paulo: Editora Senac, São Paulo, 2011. p. 115.

essas lutas produzem”³⁴⁸, pois ambos buscam uma abordagem voltada à igualdade e ao bem-estar da pessoa humana e, principalmente, combatem o preconceito contra pessoas com deficiência, por meio dos princípios básicos do bem viver.

Conforme Manfredo Araújo de Oliveira,

O Ensino Religioso assume o compromisso de refletir, discutir, analisar e organizar critérios que encaminhem vivências fundamentadas na ética e nos direitos humanos, que se percebem e conjugam *na* e *em* alteridade com liberdade, justiça, solidariedade e defesa do direito à diferença.³⁴⁹

Nesse sentido, reconhecer o aluno e a aluna com deficiência em sua alteridade, significa acolhê-lo e acolhê-la com toda a sua história concreta, assumindo uma condição de compreender a relação dos direitos humanos e o reconhecimento pela diversidade cultural, social e religiosa ao qual esse aluno e essa aluna pertencem.

Nota-se que a consciência mundial está voltada para o crescimento de uma educação fundamentada no respeito, valorizando a igualdade de oportunidades e, principalmente, que essa educação esteja direcionada primeiramente à ação das teorias, tendo como princípio o combate à discriminação e ao preconceito, para que, de fato, seja vivenciado o efetivo cumprimento dos Direitos Humanos por toda a sociedade.

De acordo com Laude Erandi Brandenburg, “a temática Direitos Humanos na Educação tem se apresentado na reflexão sobre o direito público de acesso à escolarização, sobre a inclusão e a exclusão e sobre outros assuntos afins”.³⁵⁰ Sendo assim, faz-se necessário que o professor e a professora que tem sua formação pautada na Educação em Direitos Humanos, como uma das liberdades fundamentais do indivíduo aprimore, cada vez mais, seus conceitos para que desenvolva alternativas metodológicas eficazes, que provoquem o sentimento de respeito à diversidade humana e, sem dúvida, o respeito pelo aluno e pela aluna com deficiência. Assim, educar em direitos humanos é “[...] criar uma cultura preventiva, fundamental para erradicar a violação dos mesmos. Com ela conseguiremos efetivamente dar a conhecer os direitos humanos, distingui-los, atuar

³⁴⁸ BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. p. 20.

³⁴⁹ OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Dialética hoje. Lógica, metafísica e historicidade**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 37.

³⁵⁰ BRANDENBURG, Laude Erandi. **A interação pedagógica no Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal, 2004. p. 70.

a seu favor e, sobretudo, desfrutá-los”³⁵¹, sendo, portanto, imprescindível para o desenvolvimento do Estado e da formação humana.

Considerando essa diversidade de crenças e religiões presentes na cultura brasileira, o ER busca adotar uma metodologia de educação inclusiva, pautada nas necessidades individuais e nas características socioeconômicas da região onde os beneficiados e as beneficiadas serão não apenas os alunos e as alunas com deficiência, mas todos os educandos e todas as educandas que merecem uma educação adequada, com respeito e valorização de suas singularidades: “introduzir o aluno no mundo social, cultural e científico; e todo ser humano, incondicionalmente tem direito a essa introdução”.³⁵²

O respeito à diversidade e à diferença, seja cultural ou oriunda de uma deficiência, deve ser o principal objetivo da escola, que passa a cumprir um dos papéis fundamentais, ou seja, o de possibilitar aos alunos e as alunas transitarem de seu contexto particular, cheio de significados cotidianos, específicos de cada deficiência, para ambientes desconhecidos, com um mínimo de eficácia, para que o aluno e a aluna possam se sentir preparado e preparada para ser um cidadão e uma cidadã capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo melhor, independentemente das diferenças.

Nesse âmbito, a busca por uma escola aberta e participativa, que acolha todos os alunos e todas as alunas e seja capaz de romper com processos discriminatórios de culturas exclusivistas, é o que todos e todas anseiam. Uma escola que possa receber o aluno e aluna e faça a inclusão dele e dela de forma acolhedora.

escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.³⁵³

³⁵¹ GORCZEWSKI, Clovis. **Direitos humanos, educação e cidadania**: conhecer, educar, praticar. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009.

³⁵² MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 7, 61-62.

³⁵³ UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

Desse modo, o ER, como componente curricular, tem como parâmetro a inclusão, o respeito à diversidade, o combate ao preconceito. Para Lurdes Caron, “todo espaço escolar é espaço da construção de conhecimentos”.³⁵⁴

E acrescenta:

O Ensino Religioso é um componente curricular que, por meio de seus conteúdos, do debate, do diálogo, da simplicidade no domínio de conhecimentos e do respeito ao diferente, possibilita ao educando e à educanda a formação de sua identidade, a compreensão da beleza na inteireza do ser.³⁵⁵

Assim, o ER, na perspectiva de uma educação inclusiva fundamentada na Educação em Direitos Humanos, oportuniza a escola investir nas questões pedagógicas, na aprendizagem dos alunos e das alunas com deficiência, desenvolvendo suas potencialidades.

Todavia, essa readequação da escola não é fácil, pois é necessário mudar primeiramente os conceitos das pessoas envolvidas no planejamento, bem como, mudar a perspectiva sobre o conteúdo ensinado, e reconhecer que, dentro da escola, o respeito às diferenças é essencial. Nessa perspectiva, o ER deve motivar o respeito pelo outro e pela outra, principalmente com aqueles alunos e aquelas alunas com deficiência, sendo vedado qualquer tipo de prática de proselitismo, colocando-se o aprendizado como foco do trabalho do professor e da professora, considerando que a escola é pautada na garantia da aprendizagem para todos e todas, pois o ER lida com o sentido da vida.

Acerca disso, Edson Pereira Lopes considera que

O Ensino Religioso por sua vez não permite proselitismo, em razão disso, distingue-se da educação cristã ou educação denominacional. Sua proposta é pontuar a relevância dos princípios e valores das religiões na construção de uma sociedade melhor.³⁵⁶

Outro ponto importante para que haja essa mudança, segundo estudiosos e estudiosas, é a questão do tempo, que precisa ser respeitado, como fator importante para o desempenho do aprendizado, lembrando que cada aluno e aluna apresentam ritmos de aprendizagem singulares para realizar suas tarefas. Para Miguel Gonzáles

³⁵⁴ CARON, Lurdes. **Ensino Religioso: desafios de linguagem**. In: BOEIG, Antônio (Org.). *Ensino Religioso no Projeto Pedagógico Pastoral Salesiano*. Brasília: Cis Brasil – CIB, 2011. p. 121-125.

³⁵⁵ CARON, 2017, p. 121-125.

³⁵⁶ LOPES, Edson Pereira et al. **Ensino Religioso: quem deve educar nossos filhos?** São Paulo. Fonte Editorial, 2011. p. 11.

Arroyo, “o período escolar se torna conflitivo, porque a concepção do calendário acadêmico, nos níveis, séries, semestres e bimestres, avaliações, reprovação e recuperações, foi concebido há séculos e até então não foi atualizado e adaptado às necessidades atuais”.³⁵⁷

Dentro desse cenário, o ER busca colocar como objetivo, para o ensino inclusivo, o sucesso escolar individual de todos os alunos e todas as alunas, seja qual for o grau de desempenho que cada um e uma esteja propenso e propensa a atingir. Nesta perspectiva, torna-se fundamental a busca pela qualidade do ensino, a partir de um currículo que considere as dificuldades, limitações e o nível de conhecimento de cada aluno e aluna.

Para Miguel Gonzáles Arroyo, “[...]. Toda a formação, as aprendizagens e a socialização dos alunos e alunas são presas a essa sequenciação e, sobretudo, os mestres são forçados a ser fiéis cumpridores dessa sequenciação preestabelecida”.³⁵⁸ Ou seja, se a prática for adotada de forma descuidada, toda a programação escolar irá obedecer a uma sequência rígida, na qual os educadores e as educadoras não terão possibilidade de readequar esses padrões, e os alunos e as alunas reagirão de forma negativa, gerando conflitos e tensões no ambiente escolar.

Revisar o currículo escolar não significa retirar dele os conceitos fundamentais que deverão ser abordados pela escola, mas sim buscar estratégias e métodos que favoreçam o desempenho educacional e a interação dos alunos e das alunas. Segundo Rosa Suely Pereira da Silva, “não há previsão quanto à utilização de métodos e técnicas de ensino específicos na inclusão, mas os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar”.³⁵⁹ Enquanto componente curricular, o ER é oferecido no currículo escolar na forma de uma “disciplina cuja finalidade é estudar os fenômenos religiosos numa perspectiva intercultural, como elemento de formação cidadã, para ajudar novas gerações a superarem preconceitos e a respeitarem o

³⁵⁷ ARROYO, Miguel Gonzáles. Tempo, tempo, tempo. IN: ARROYO, Miguel Gonzáles. **Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 187-205.

³⁵⁸ ARROYO, 2004, p. 187-205.

³⁵⁹ ROSA, Suely Pereira da Silva. **Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão**. Curitiba: IESD, 2005. p. 37.

direito as diferenças”³⁶⁰, diferente, literalmente, do conceito preponderante de ensino de religião; respeitando-se, assim, as prerrogativas estabelecidas na Constituição. Um trabalho educacional inclusivo e consciente requer a colaboração e comprometimento de todos e todas, na estruturação de um projeto coerente, usado como direcionamento, a partir de objetivos e metas propostos, além de ações necessárias para atingir o modelo pedagógico ideal.

Nas adequações curriculares a serem realizadas deve ser incluída uma avaliação dos educandos e das educandas, levando-se em conta seu desempenho escolar, suas limitações, sua realidade familiar e o contexto escolar no qual o aluno está inserido e a aluna está inserida, verificando-se ainda a presença de profissionais para o acompanhamento do desempenho desses alunos e dessas alunas, como: psicólogo e psicóloga, fonoaudiólogo e fonoaudióloga, etc.

Para Suely Pereira da Silva Rosa,

As adequações curriculares são ações estratégicas que visam promover maior eficácia educativa, visando contribuir, de forma efetiva e coerente, com o sistema de inclusão escolar e com o modelo atual dos projetos acadêmicos, que ainda não são suficientes para abranger todos os alunos do ensino regular, principalmente os alunos com necessidades especiais. Essas adequações curriculares são caracterizadas pela procura de uma maior flexibilização e dinamismo do Plano Pedagógico de cada instituição de ensino e da formação de seu corpo docente.³⁶¹

É importante ressaltar que as adaptações na grade curricular do ER, para pessoas com deficiência, são procedimentos gradativos, cujas adequações têm como finalidade o desempenho de aprendizagem individual, pois cada aluno e aluna têm sua singularidade, e os métodos adotados devem atender a essas singularidades, levando em conta a visão do cenário sociocultural. Essas adequações necessitam, no entanto, ser periodicamente avaliadas, pois elas servem para a realidade atual, tornando-se obsoletas à medida que o mundo evolui. Elaborar currículos, segundo Rosana Glat & Eloiza da Silva Gomes Oliveira³⁶²,

[...] é tomar decisões sobre os saberes que serão considerados, valorizados ou transmitidos pela escola. É também decidir quanto à criação, ou não, de grupos excluídos e culturas negadas pela escola. A perspectiva multicultural

³⁶⁰ OLIVEIRA, Pedro Ribeiro. **Ensino religioso ou ensino confessional**. Artigo publicado em junho de 2011. Disponível em: <<http://ensinoreligioso-pe.blogspot.com.br/2011/07>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

³⁶¹ ROSA, 2005, p. 37.

³⁶² GLATE, Rosana & OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes. **Adaptação Curricular**. 2003. p. 9.

faz com que o currículo se comprometa com o ensino de qualidade e com a perspectiva de acolhimento e respeito às diversidades.

No modelo Pluralista, o ER é estruturado de forma a abranger as mais variadas opções e modalidades de religiosidade, filosofias de vida, e até mesmo o agnosticismo e o ateísmo, uma vez que o aluno não é obrigado e a aluna não é obrigada se identificar com algum credo ou religião; por outro lado, o modelo se baseia nas categorias antropológicas de transcendência e alteridade. Essa abordagem está diretamente relacionada com a Antropologia Cultural, a Psicologia da Religião, a Fenomenologia da Religião e a Sociologia da Religião, para as quais tanto o sentimento religioso quanto a sua institucionalização são expressões e sistematização das necessidades de grupos humanos, concepções de sagrado e percepções de mundo, em determinadas épocas e contextos históricos. Sobre a importância da eficácia de conteúdos e disciplinas afins, Therezinha Motta Lima da Cruz³⁶³, refletindo sobre cidadania e interdisciplinaridade do ER, afirma que, para trabalhar dados específicos da sua área, o ER precisa do suporte de outras disciplinas, sugerindo, então, alguns objetivos para o modelo dessa disciplina.

Já Carlos Alberto Steil³⁶⁴ considera que o ER pluralista deve apresentar uma visão positiva da diversidade religiosa, situando-a como parte de um contexto democrático onde a liberdade de pensamento e de credo podem se expressar. Neste sentido, deve estimular o diálogo e a interação entre os alunos e as alunas de diferentes tradições religiosas, buscando superar os preconceitos e revelar seus pontos de convergência. A grandeza da pluralidade religiosa tem sido motivo de subversões, preconceitos e discriminações que dividem os povos há séculos, e uma análise histórica e sociológica das religiões pode ser importante para expor as razões desses conflitos, que, muitas vezes, estão relacionados a fatos históricos que, uma vez compreendidos, permitiriam estabelecer outra imagem dos povos diretamente relacionados a eles.

Dentro desse cenário, a educação religiosa busca cultivar nos alunos e nas alunas um comportamento ético nas ações e no comportamento dentro de um mundo de diversidades. Uma ética que deve se traduzir em práticas e atitudes apropriadas para uma boa convivência humana, numa sociedade pluralista.

³⁶³ CRUZ, Therezinha Motta Lima da. **Didática de Ensino Religioso**. 1 ed. São Paulo: FTD, 2000. p. 37.

³⁶⁴ STEIL, Carlos Alberto. **O sertão das romarias**: um estudo antropológico sobre o santuário de Bom Jesus da Lapa– Bahia. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 48-53.

Conforme Carlos Alberto Steil, “[...] que os impulsionem a comportar-se responsabilmente no meio cultural democrático que se apresenta em consonância com a afirmação da liberdade religiosa e respeito a outras religiões diferentes da sua”.³⁶⁵

O modelo de ER pluralista está contemplado na proposta dos modelos curriculares dos Departamentos Arquidiocesanos de Ensino Religioso da maior parte do país, que são os órgãos responsáveis pela capacitação e formação permanente de professores de ER da rede pública estadual. Segundo Wolfgang Gruen, “num país de injustiça estrutural, isto significa prioritariamente atuação junto com os oprimidos em prol da justiça, em nível cada vez mais profundo de conscientização”.³⁶⁶ Portanto, sua proposta pedagógica apresenta o ER como educação da religiosidade, ou seja, ao invés de ensinar as doutrinas institucionais desta ou daquela Igreja, a Educação Religiosa quer educar ao compromisso, a uma ação transformadora, cultivando as condições necessárias para a vivência e convivência com as diferenças, na busca por um projeto de vida profundamente humano.

4.1.3 A Inclusão no Ensino Religioso

Considerando que garantir o acesso à escola por meio da obrigatoriedade da matrícula não impedirá a exclusão educacional dos alunos portadores e das alunas portadoras de deficiência, é preciso cuidar para que, segundo Mirian Aparecida Graciano de Souza Pan, “em nome da inclusão, não se produza apenas um ambiente de tolerância e indiferença”.³⁶⁷ Sendo assim, a escola deve promover a valorização do aluno e da aluna com deficiência e uma educação de qualidade; “aliás, o direito à educação é o primeiro passo para a consolidação dos direitos humanos e, em seguida, a educação como espaço significativo de apreensão e aprendizagem de uma cultura dos direitos humanos”³⁶⁸, minimizando as barreiras com as quais se apresentam, apontando os caminhos para a conquista do espaço social e do trabalho.

³⁶⁵ STEIL, 1996, p. 48-53.

³⁶⁶ GRUEN, Wolfgang. **O ensino religioso na escola**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 74.

³⁶⁷ PAN, Mirian Aparecida Graciano de Souza. **O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva**. Curitiba: IBPEX, 2008.

³⁶⁸ BANDENBURG, Laude Erandi. **Ensino Religioso e Educação em Direitos Humanos**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008. p. 70.

Seguindo essa linha de raciocínio e buscando uma nova oportunidade no mercado, por volta de 1930, surgiram várias instituições para cuidar da deficiência mental, em número bem superior ao das instituições voltadas para as outras deficiências. Com o surgimento das primeiras entidades privadas, iniciou-se um novo segmento na história de nosso país: a filantropia e o assistencialismo. Essas características colocaram as instituições privadas em destaque, no decorrer da história da educação especial brasileira, uma vez que o número de atendimentos realizados por elas era muito superior ao realizado pelas públicas. Muitas dessas instituições eram ligadas às ordens religiosas que, com a Constituição Republicana de 1891, acabaram por perder privilégios na área educacional, de forma que se fez necessária sua reestruturação curricular pedagógica, adotando conceitos de pluralidade religiosa, ao invés da supremacia católica.

Esse novo projeto educacional era voltado, geralmente, para o atendimento das camadas sociais mais baixas, o que lhes concedia um caráter, de acordo com José Geraldo Silveira Bueno, “filantrópico e assistencial. Essa característica contribuiu para que a educação da pessoa com deficiência fosse vista como forma de caridade pública o que impedia que a pessoa com deficiência tivesse suas necessidades reconhecidas nas dimensões dos direitos de cidadania”.³⁶⁹ Dessa forma, a educação inclusiva se apresenta como condição de vida, oportunidades sociais, educacionais e profissionais que refletem a realidade não só pela deficiência, mas por diversidades culturais, de crenças, de gêneros, de raças e tantas outras existentes efetivamente nas escolas.

Nessa direção, para José Pires apud Lúcia de Araújo Ramos Martins,

A autêntica inclusão não pode ser desvirtuada por uma centralidade nos meios em detrimento dos fins, pela priorização de conteúdos escolares e de seus modos de transmissão, deixando intacta a questão dos significados, ou do conhecimento significativo para formação do aluno, que estes, sim, devem ajudá-lo a construir representações, concepções e compreensões do mundo.³⁷⁰

Nesse contexto, apresentar o modelo das Ciências da Religião oportuniza a independência epistemológica e pedagógica do ER, favorecendo, encorajando e dispondo de novas metodologias que favoreçam ao/a aluno/a espaços reflexivos,

³⁶⁹ BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993. p.30.

³⁷⁰ PIRES apud MARTINS, Lucia. **Inclusão Compartilhando Saberes**. (Org). Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 45.

combatendo a intolerância religiosa e a discriminação. Essas são as melhores lições que a escola pode dar a seus/as alunos/as, na construção de uma sociedade mais responsável. João Décio Passos diz que “As Ciências da Religião 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”.³⁷¹

Ainda, segundo João Décio Passos,

Pensar o ER no modelo das Ciências da Religião significa considerar a religiosidade e a religião como dados antropológicos e socioculturais que devem perpassar o conjunto das disciplinas escolares por necessidades cognitivas e pedagógicas, o conhecimento da religião faz parte da educação geral e contribui com a formação completa do cidadão, devendo, no caso, estar sob a responsabilidade dos sistemas de ensino e submetido às mesmas exigências das demais áreas de conhecimento que compõem os currículos escolares.³⁷²

Para que o ER se tornasse viável para as pessoas com deficiência, era necessário um profissional especializado ou uma profissional especializada que acompanhasse o desempenho do aluno e da aluna durante a aula e desse suporte ao professor e à professora do ensino regular na adequação curricular e metodológica, ou seja, um professor-psicólogo ou uma professora-psicóloga, com função de compreender e trabalhar as necessidades dos educandos e das educandas, despertando neles e nelas a empatia e o interesse pela aprendizagem.

Segundo Sueli Pereira da Silva Rosa, “o remanejamento do ensino regular, aprimorando e adicionando princípios pedagógicos aplicáveis a todos os alunos e todas as alunas, resultarão em uma eficiente inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais no contexto escolar”.³⁷³ Consequentemente, a educação especial terá uma ressignificação, tornando-se uma modalidade de ensino que não é direcionada a um único grupo de alunos e alunas, mas a toda a comunidade escolar, que terá acesso a uma metodologia de ensino especializada, focada no aluno e na aluna e dedicada ao desenvolvimento, por meio de pesquisas, de inovações nas formas de ensinar, adequando os conteúdos à diversidade acadêmica, de forma compatível e democrática com suas ideias e convicções.

³⁷¹ PASSOS, João Décio. **Ensino religioso**: construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 32 -33.

³⁷² PASSOS, 2007, p. 32 -33.

³⁷³ ROSA, Sueli Pereira da Silva. **Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão**. Curitiba: IESD, 2005. p. 88.

Sobre isto, Ângela Ales Bello acrescenta:

Com efeito, uma vez que a análise da vivência experienciada pelo sujeito não se limita às coisas, atingindo também as pessoas, quando vejo no outro a possibilidade de perceber, recordar, imaginar, assim como em mim, este encontro ganha importância para olhar a diversidade das culturas.³⁷⁴

Diferentemente do conceito de integração, que enfatiza apenas as pessoas com deficiência, a inclusão busca conceder o direito de todos e todas, numa pedagogia que represente e respeite a singularidade de cada pessoa, seja nos diferentes contextos étnicos, linguísticos e culturais, nas convicções religiosas, na situação social, seja nas habilidades e limitações. Dessa forma, o ER pluralista se revela como um ambiente adequado para a aplicação de uma educação de caráter inclusivo numa perspectiva de alteridade religiosa, abordando a religiosidade não no sentido institucional, mas num sentido literalmente icônico, conectando as pessoas com algo maior que as transcende e evocando sentimentos de respeito e reverência.

Sendo assim, o educando e a educanda têm o direito de praticar livremente sua religião, e, além do mais, a religiosidade encontra espaço favorável no ambiente escolar. Nesse sentido, o preceito legal deseja salientar a importância do fenômeno religioso para a manutenção do equilíbrio emocional e espiritual, a compreensão da realidade social, ao mesmo tempo em que insiste que ao educando e à educanda não pode faltar o conhecimento dos valores religiosos de nossa cultura.

Segundo João Décio Passos,

O estudo da religião se torna uma via indispensável na tarefa urgente de educar para a convivência universal, e mais, para a sobrevivência humana e ecológica em tempos de crise planetária. O conhecimento das alteridades religiosas é um objetivo educacional sem o qual não se podem conhecer verdadeiramente as particularidades e a totalidade que compõem nossa vida sempre mais globalizada e, com maior razão, a lógica religiosa inerente a muitos conflitos mundiais em franco curso ou, cingidamente, anunciados por certos blocos de poder.³⁷⁵

Desse modo, busca-se no ER, que, de fato, o aluno e a aluna possam alcançar o respeito à diversidade religiosa e que haja uma verdadeira inclusão do aluno e da aluna com deficiência em sala de aula junto a seus pares. O ser humano, à medida que consegue repassar para outros e outras aquilo que aprende, consegue intervir no mundo.

³⁷⁴ BELLO, Ângela Ales. **Culturas e religiões**. Bauru: Edusc, 1998. p.189.

³⁷⁵ PASSOS, 2007, p. 125.

4.1.4 O Ensino Religioso e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

O ER passou por um processo histórico de avanços e amadurecimento até adquirir o atual status problematizador, não confessional e de respeito à pluralidade, levando-se em conta a diversidade cultural presente na sociedade brasileira.

De acordo com Eunice Simões Lins & Josilene Silva da Cruz, a BNCC “é uma referência que objetiva direcionar a elaboração de propostas curriculares nacionais, visando à melhoria da qualidade da educação”.³⁷⁶ Nesse sentido, faz-se necessário redimensionar vários aspectos que constituem a presença do ER na escola, incluindo os componentes didáticos, os objetivos educacionais da disciplina, metodologias de ensino, conteúdos críticos e reflexivos, que respeitem a ética e a diversidade cultural e religiosa; “conteúdos que possam ser utilizados como norteadores na educação básica”³⁷⁷; um currículo atual, capaz de atender aos anseios da sociedade e promover uma educação mais justa, democrática, inclusiva e com equidade, para reforçar essa informação Guiomar Namó de Mello diz que “o currículo é tudo aquilo que uma sociedade considera necessário que os alunos aprendam ao longo de sua escolaridade”.³⁷⁸ Essas necessidades foram absorvidas nas discussões da nova BNCC que traz uma formatação mais adequada com a atual concepção da disciplina ER.

A BNCC tornou-se um documento essencial, que indica as aprendizagens prioritárias, objetivando assegurar o direito ao desenvolvimento e saberes de todos os e todas as estudantes da educação básica no país. “A BNCC é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo e toda estudante brasileiro e brasileira deve ter acesso para que seus Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento sejam assegurados”.³⁷⁹ Nesse sentido, o ER se apresenta como um dos elementos fundamentais de aprendizagem do educando e da educanda no caminho da sua formação básica como cidadão e cidadã. “A proposta do ER na BNCC é articulada

³⁷⁶ LINS, Eunice Simões; CRUZ, Josilene Silva da. **Objeto de estudo, objetivos e eixos do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 143.

³⁷⁷ LINS & CRUZ, 2017, p. 143.

³⁷⁸ MELLO, Guiomar Namó de. Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas. São Paulo: **CEESP**, 2014. p. 1. Disponível em: <<http://www.ceesp.sp.gov.br/comunicado.php?id=321>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

³⁷⁹ BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. 2ª versão preliminar. Brasília. 2016.

às demais áreas do conhecimento e aos demais componentes curriculares”³⁸⁰; portanto, a BNCC se apresenta como um avanço, no sentido de fortalecer o caráter epistemológico, pedagógico e científico deste componente curricular no espaço escolar. Mário Sérgio Cortella afirma que o “Ensino Religioso é parte fundamental da tarefa educativa e, como tal, precisa de robusta base científica, religiosidade consciente, solidez pedagógica e compromisso cidadão”.³⁸¹

As discussões que envolvem o componente curricular ER não são pacíficas, não no sentido de legitimar a disciplina, uma vez que isso já foi garantido pela LDB 9.394/1996; mas pela configuração metodológica da disciplina, visto que interesses divergentes ganham ênfase; de um lado, os grupos religiosos que defendem o ato confessional no espaço escolar, como forma de representatividade; de outro lado, a necessidade de assegurar que a escola mantenha sua função primária, que é a cientificidade.

Para Marcos André Scussel e Manfredo Carlos Wachs,

A tarefa do Ensino Religioso não é a catequização, nem o desenvolvimento da dimensão religiosa do ser humano, mas a educação do cidadão e, especificamente, a compreensão da diversidade da manifestação religiosa. Não busca a educação da religiosidade pessoal, nem a vivência da sua opção religiosa pessoal, tampouco sua exclusão, mas a sua percepção no cotidiano da vida humana e da sociedade em geral.³⁸²

Como a BNCC teve discussões abertas, tecnicamente, em todo o território nacional, as vertentes contrárias, e, por ora, contraditórias, foram percebidas. Por algum tempo, o ER ficou fora das discussões, visto que havia sido retirado da BNCC, pela não aprovação da redação que havia sido dada à proposta curricular da disciplina. Apenas alguns dias antes da votação final, a disciplina é reintegrada ao projeto da BNCC, definindo pressupostos éticos e científicos como eixo de abordagem. O ER está fundamentado nos princípios e premissas da BNCC, contudo mantendo seu foco nas peculiaridades, nas necessidades e nas habilidades dos nossos educandos e das nossas educandas.

³⁸⁰ HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. **Ensino Religioso nas legislações**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 71.

³⁸¹ CORTELA, Mário Sérgio. **Educação, Ensino Religioso e formação docente**. In: SENA, 2006. p. 20.

³⁸² SCUSSEL, Marcos André; WACHS, Manfredo Carlos. **Cabeça cheia ou cabeça bem-feita? Qual a contribuição do Ensino Religioso?** São Leopoldo: Sinodal, 2008. p. 236.

Na BNCC, o ER é apresentado e está definido como uma das cinco áreas do conhecimento, com competências determinadas, que estão em consonância com as dez Competências Gerais:

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida.³⁸³

A principal definição que pode ser analisada no texto da BNCC relacionada ao Ensino Religioso é a garantia de compreensão da dimensão religiosa como construção histórico-social, reforçando a ideia de respeito à diversidade e pluralidade religiosa, através da promoção dos princípios éticos e do desenvolvimento do espírito científico. Dessa forma, a BNCC propõe que o currículo de ER promova reflexão sobre pluralismo religioso, abrindo espaço (institucional) para as problematizações sobre as diferentes manifestações culturais.³⁸⁴

Levando em consideração essa proposta, o ER vislumbra a interculturalidade e a ética da alteridade que compõem elementos fundamentais teóricos e didáticos como indicador do reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, ritos, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida, no sentido de que os educandos e as educandas valorizem esses saberes.

Corroborando com essa informação a BNCC diz que

A área do Ensino Religioso não se reduz à apreensão abstrata dos conhecimentos religiosos, mas se constitui espaços de vivências e experiências, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam ao enriquecimento das identidades culturais, religiosas e não religiosas. Isso não significa a fusão das diferenças, mas um constante exercício de convivência e de muito reconhecimento das raízes culturais do outro/a e de si mesmo, de modo a valorar identidades, alteridades, experiências e cosmovisões, em perspectivas interculturais.³⁸⁵

A partir desse entendimento, os objetivos do ER definidos na BNCC são os seguintes:

³⁸³ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

³⁸⁴ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2 v. 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

³⁸⁵ BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Estudo comparativo entre versão 2 e versão final. Ministério da Educação – MEC, 2017. Disponível em: <http://cnebncc.mec.gov.br/docs/BNCC_Estudo_Comparativo.pdf>. Acesso em: 09 maio 2018.

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.³⁸⁶

O cumprimento desses objetivos perpassa por uma série de questões que não deixam de ser preocupantes, apesar de, claramente, a área de ER estar atrelada à formação da subjetividade da pessoa e está clara a indicação de uma suposta 'neutralidade' na abordagem conceitual dos conteúdos relativos a essa área de ensino. Há uma preocupação iminente de que o professor ou a professora ministrante de ER estará disposto ou disposta a manter sua imparcialidade religiosa no tratamento dos conteúdos abordados? Até que ponto estará comprometido ou comprometida em conduzir discussões conceituais que não elevem ou menosprezem a sua cultura e a cultura do outro ou da outra? Que tipo de formação será disponibilizado aos professores e às professoras que irão trabalhar com essa área do conhecimento? Que tipo de acompanhamento pedagógico será dispensado para assegurar a exclusão total do caráter confessional do contexto das aulas de ER?

A partir desses questionamentos, chega-se à constatação de que, apesar de toda trajetória percorrida pelo ER, há ainda um longo caminho a seguir até que o ER consiga se estabilizar como área do conhecimento sem resistências, controvérsias, adquirindo uma condição semelhante às demais ciências.

Nessa direção, Lurdes Caron esclarece que

O ER é um componente curricular que faz parte da área do conhecimento que é produção histórica na dinâmica do ser humano, portanto, é patrimônio da humanidade. É conhecimento em movimento e inter-relacional. A escola tem a função de possibilitar ao educando encontrar respostas às suas perguntas existenciais por meio do conhecimento viabilizado no currículo escolar e, em especial, por meio do ER.³⁸⁷

³⁸⁶ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

³⁸⁷ CARON, Lurdes. **Ensino Religioso nas escolas públicas e confessionais**: concepção, convergências e diferenças. 2017. p. 63.

O ER se constitui em disciplina escolar no Brasil cujo objeto de estudo é o fenômeno religioso nas suas mais diversas manifestações e contextos. O ER é garantido por Lei Federal, através do Ministério da Educação e Cultura – MEC e Conselho Nacional de Educação – CNE. Em nível estadual pela Secretaria Estadual de Educação – SEE e Conselho Estadual de Educação – CEE, entretanto os Estados e Municípios têm prerrogativas para estabelecer seus próprios objetivos de acordo com a sua realidade e experiências.

Em se tratando do Estado do Amapá, contexto desta pesquisadora, o órgão responsável é a Secretaria Estadual de Educação – SEED, que tem a responsabilidade de planejar, organizar e definir políticas específicas para as escolas públicas estaduais, articulando competências e atribuições, em comunhão com as diretrizes estabelecidas pela educação nacional. Como apontam Elivaldo Serrão Custódio, Marcos Vinicius de Freitas Reis e Oneide Bobsin³⁸⁸, “O Estado, ao legislar sobre esse componente curricular, delega aos sistemas estaduais e municipais a incumbência de introduzir o Ensino Religioso no ensino regular”.

Percebe-se que há uma imensa diversidade religiosa no Amapá, observa-se pelas ruas e avenidas vários templos evangélicos, inúmeras igrejas católicas, centros espíritas, como também, organizações de religiões de matriz africana. É comum essas instituições religiosas fazerem apresentações em praças, em eventos promovidos por órgãos públicos e outros locais populares. É comum também essas manifestações estarem amplamente divulgadas nas redes sociais, canais de televisão, jornais e nas emissoras de rádio. Essas manifestações costumam manter a comunidade unida e preservar a tradição e história do povo.

Emile Durkheim afirma que

As crenças religiosas são representações que exprimem a natureza das coisas sagradas e as relações que elas mantêm, seja entre si, seja com as coisas profanas. Enfim, os ritos são regras de conduta que prescrevem como o homem deve comportar-se com as coisas sagradas.³⁸⁹

³⁸⁸ CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; REIS, Marcos Vinicius de Freitas e BOBSIN, Oneide. **A Realidade do Ensino Religioso no Estado do Amapá: Proposta de Criação do Primeiro curso de Licenciatura em Ciências da Religião**, 2017. p. 176.

³⁸⁹ DURKHEIM, Emile. **As Formas Elementares da Vida Religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 24.

Essa pluralidade religiosa é igualmente percebida dentro do ambiente escolar, pois se observa que os alunos e as alunas, professores e professoras e demais funcionários e funcionárias são vinculados e vinculadas às mais diferentes confissões religiosas, através de seu modo de agir, pelas roupas, acessórios, dentre outros elementos. Diante deste cenário, nas próximas seções, ampliam-se as discussões em torno das diferentes concepções de ER e dos desafios na aplicabilidade desse componente curricular na prática escolar, com ênfase ao ER no Estado do Amapá, contexto maior desta pesquisa.

4.1.5 O Ensino Religioso no Estado do Amapá

O Estado do Amapá está localizado no extremo da região Norte do país, ocupando uma área da unidade territorial de 142.470,762 km² (IBGE, 2018).³⁹⁰ Faz fronteira com a Guiana Francesa, Suriname, Oceano Atlântico e com o Estado do Pará. O ponto mais alto do Estado é a Serra do Tumucumaque, com mais de 500m de altitude. O Amapá é banhado pelo Rio Amazonas, e sua população, de acordo com o IBGE 2018, é de aproximadamente 829.494 pessoas³⁹¹, formada por indígenas, negros, europeus e suas miscigenações. Está distribuída em 16 municípios, sendo Mazagão o mais antigo, criado por volta de 1890, e Vitória do Jari o mais novo, criado em 1994. A maioria dos municípios foi criada no período de transição e transformação do Território Federal em Estado, entre os anos de 1980 e 1990. A religião Católica é predominante no Estado e as manifestações religiosas são intensas, representando, assim, a diversidade cultural do povo.

A inserção do ER na grade curricular está relacionada à evolução da história da educação. A trajetória da disciplina ER, no contexto escolar do Estado, iniciou por volta de 1975 com pessoas ligadas à Igreja Católica, que ficaram na condução dos trabalhos até 2004. A partir de 2005, os professores e as professoras criaram a Associação de Professores do Ensino Religioso do Amapá – APERAP -, e passaram a orientar os encaminhamentos sobre a disciplina, com planejamento das aulas e outras atividades.

³⁹⁰ IBGE. Instituto **Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/macapa/panorama>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

³⁹¹ IBGE. Instituto **Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/macapa/panorama>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

Os professores e as professoras do APERAP elaboraram um documento no qual transferiam a responsabilidade pela condução do ER para a Secretaria de Estado de Educação do Amapá – SEED, com a intenção de afastar as autoridades religiosas do controle. Assim, o Governo Federal delega aos sistemas estaduais e municipais a incumbência de introduzir o ER no ensino regular. E cabe ao Estado estabelecer normas, seguindo a Constituição, para fomentar a política do ER.

No Estado do Amapá, o ER segue as diretrizes estabelecidas pela Constituição. Desse modo, o Estado, no ano de 2006, promulga a Resolução nº 14/2006-CEE/AP para normatizar o ER no ensino das escolas públicas do Amapá. De acordo com o artigo 4, da Resolução 14/06 do Conselho Estadual de Educação, (publicado no Diário Oficial do Estado do Amapá do dia 17 de março de 2006), o ensino será baseado no “conhecimento humano com vista a subsidiar o aluno na compreensão do fenômeno religioso e do sagrado, presente nas diversas culturas e sistematizados por todas as tradições religiosas(...)”.³⁹²

Assim, o ER apresenta-se como área do conhecimento humano, com status de disciplina, através da nova LDB e, como tal, tem um conteúdo peculiar. Seu foco de estudo é o fenômeno religioso e, dessa forma, o conhecimento religioso. Esse conhecimento vem ao encontro das mais básicas e elementares indagações e necessidades da existência humana.

No Estado do Amapá a carência de professores habilitados e professoras habilitadas para atuar no ER ainda são deficitárias, para Elivaldo Custódio; Marcos Vinicius Reis e Oneide Bobsin “o Ensino Religioso compõe a grade curricular da escola e requer professores habilitados e professoras habilitadas e competentes”.³⁹³ E para que esses conhecimentos sejam aplicados de forma correta, sem prejuízo para o aluno e para a aluna, é preciso que a formação do professor e da professora “significa a possibilidade de uma nova forma de se educar para a diversidade cultural religiosa da humanidade”³⁹⁴, e esteja alinhada com os conteúdos estabelecidos pelo ER, desenvolvendo uma metodologia eficaz para que o aluno e a aluna tenham consciência da sua própria religiosidade.

³⁹² AMAPÁ. **Diário Oficial do Estado do Amapá.** Disponível em: <https://sead.portal.ap.gov.br/diario_oficial>. Acesso em: 22 abr. 2019.

³⁹³ CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; REIS, Marcos Vinicius de Freitas; BOBSIN, Oneide. A realidade do Ensino Religioso do Estado do Amapá: proposta de criação do primeiro curso de Licenciatura em Ciência da Religião. **Estudos Teológicos.** São Leopoldo, v. 57, n. 1, p. 175-191. jan./jun., 2017.

³⁹⁴ CUSTÓDIO; REIS; BOBSIN, 2017, p. 175-191.

Segundo Marcos André Scussel,

O professor de Ensino Religioso tem muitos desafios. Ele precisa estar aberto ao outro, conviver com o diferente, conhecer e acolher as verdades de fé das tradições religiosas e precisa ter clareza da sua religiosidade para acolher a experiência religiosa do aluno.³⁹⁵

No Amapá, o quadro de professores e professoras de ER ainda é escasso, a SEED não consegue suprir a carência desses e dessas profissionais, como também não apresenta nenhuma política pública de formação inicial ou continuada para professores e professoras de ER.

De acordo com os estudos de Elivaldo Custódio,

A LDBEN estabelece que a habilitação dos professores e das professoras seja de competência dos estados da federação, mas a oferta de cursos para formação de professor e professora de Ensino Religioso ainda não atende à crescente demanda. Em alguns estados, como no Amapá, mesmo com a realização de concurso público, monitores e monitoras e/ou licenciados e licenciadas em outras áreas são contratados e contratadas para suprir carências.

A SEED/AP, até a presente data, vem apresentando dificuldade em seu quadro docente para o Ensino Religioso, principalmente para anos finais do ensino fundamental. Em nossas pesquisas, observamos que, nos últimos anos, nessa área específica de conhecimento, o governo do Amapá não tem observado as diretrizes legais que regem o magistério para os finais desse nível de ensino em que está prevista a formação de docente habilitado em curso de licenciatura plena, reafirmado no artigo 4 da Resolução nº 14/2006-CEE/AP.³⁹⁶

E fica estabelecido que

[...] O Ensino Religioso será ministrado: b) De 5ª a 8ª série: por professor Licenciado Pleno ou Especialista em Ensino Religioso/Ciência da Religião/Educação Religiosa. § 1º Compete à Secretaria Estadual de Educação, para os fins dispostos nesta Resolução, planejar, executar, acompanhar e avaliar o processo de capacitação e habilitação do professor de Ensino Religioso nas escolas públicas do ensino fundamental integrantes do Sistema Estadual de Ensino. [...] §3º A Secretaria Estadual de Educação promoverá no prazo máximo de 06 (seis) anos a habilitação dos professores que atuam no Ensino Religioso sem formação adequada, como forma de valorização da docência no Ensino Religioso.³⁹⁷

³⁹⁵ SCUSSEL, Marcos André. Religiosidade humana e fazer educativo. 2007. **Dissertação (Mestrado)** - FAGED, PUCRS, Porto Alegre, 2007. p. 145.

³⁹⁶ CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. **Formação de professores de ensino religioso no Amapá**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO, 12. 2012, Manaus. Anais... Florianópolis: Fonaper, 2012. p. 420-429. Disponível em: <www.gper.com.br/ biblioteca_download.php?arquivold =880>. Acesso em: 20 mar. 2019.

³⁹⁷ CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. **Formação de professores de ensino religioso no Amapá**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO, 12. 2012, Manaus. Anais... Florianópolis: Fonaper, 2012. p. 420-429. Disponível em: <www.gper.com.br/ biblioteca_download.php?arquivold =880>. Acesso em: 20 mar. 2019.

Nesse contexto, o ER também foi assegurado na BNCC, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE/AP, como referência para a formulação curricular dos sistemas e das redes escolares estaduais e municipais e das propostas pedagógicas das instituições escolares, através da Portaria nº 33/2019-SEED e Resolução nº 15/2019-CEE/AP³⁹⁸, que estabelecem normas e orientam a implementação do Referencial Curricular Amapaense – RCA, o qual deverá nortear e embasar, de acordo com a BNCC, a (re)elaboração do currículo da Educação Infantil e Ensino Fundamental das Unidades Escolares, pertencentes ao Sistema Educacional de Ensino.³⁹⁹

Assim, no Art. 22:

O ER, reconhecido como parte integrante da formação básica do estudante, tem sua posição demarcada no currículo do Ensino Fundamental, seja como componente curricular ou como área do conhecimento, cuja definição deverá ser do CNE, considerando a obrigatoriedade de sua oferta pelas instituições de ensino. O seu objetivo é investigar os fenômenos religiosos, que em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade, em diferentes culturas e sociedades, enquanto bem simbólico, resultante da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte, alicerçando sentidos e significados, em torno dos quais se organizam: cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais.⁴⁰⁰

De acordo com o RCA, o objeto de estudo do ER está dentro dos padrões da BNCC, reconhecido como área de conhecimento essencial, que define competências a serem aplicadas do 1º ao 9º ano, e fará parte das instituições educacionais públicas e privadas, estabelecendo unidades temáticas contendo conhecimentos que possibilitem o saber científico, filosófico, estético e ético, na constituição do ser humano.

Para Rodrigues,

A inclusão do ER na BNCC responde a um conjunto de reivindicações de diferentes atores sociais que interpelam o Estado, tanto no sentido de exigir

³⁹⁸ ESTADO DO AMAPÁ. Conselho Estadual de Educação do Amapá/CEE-AP. **Plano Curricular de Educação do Amapá**. Macapá: CEE/AP, 2009.

³⁹⁹ RESOLUÇÃO n. 14/06-CEE/AP. Conselho Estadual de Educação. Governo do Estado do Amapá. Disponível em: <http://www.gper.com.br/biblioteca_download.php?arquivold=136>. Acesso em: 20 mar. 2019.

⁴⁰⁰ BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica**. Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, Brasília: MEC/SEB/DCEI, julho 2014. Disponível em: <<https://ipfer.com.br/gper/wp.../sites/.../Governo-Federal-Diretrizes-Aprendizagem.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

dele mais precisão na orientação de como se deve implementar o ER no ensino público, como no sentido de responder às demandas atuais de compreensão do fato religioso e seus discursos cada vez mais atuantes nas esferas sociais da vida cotidiana.⁴⁰¹

Portanto, o ER, em cumprimento à BNCC, é parte integrante da formação básica do cidadão e da cidadã.

4.2 CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DE ENSINO RELIGIOSO E APLICAÇÃO DIDÁTICA NA PRÁXIS ESCOLAR

A história do ER no Brasil mostra um cenário de controvérsias e equívocos relacionados ao que é oferecido nas escolas, especialmente pelas experiências iniciais de tal prática, que se perpetuaram por séculos, até que se assumisse, via legal, uma nova corporificação de entendimento mais adequada e aceitável sobre ensinar e aprender a disciplina ER na escola, justificando a importância de sua presença no currículo escolar.

Segundo Rodrigo Oliveira dos Santos,

O Ensino Religioso (ER) vem sendo desenvolvido na história da educação brasileira a partir de diferentes concepções, originárias de seu próprio contexto sociopolítico e jurídico. No desenrolar da história, foram sendo construídos vários movimentos institucionais favoráveis e contrários à sua presença na educação, em especial no currículo escolar, principalmente a partir do final do século XIX, com a instituição do regime republicano.⁴⁰²

É importante compreender que todas as manifestações favoráveis e contrárias sobre a presença do ER, sua caracterização e objetivos, nos diferentes momentos históricos, estiveram acompanhadas de uma base teórico-epistemológica predominante naquela ocasião, que representava diretamente o interesse da classe que estava no poder. De acordo com alguns estudiosos e pesquisadores e algumas estudiosas e pesquisadoras dessa temática, é possível identificar alguns modelos epistemológicos que nortearam a presença do ER na escola durante a evolução da histórica da educação. Dentre estes, os estudos de João Décio Passos que assinala: “aquilo que é ensinado nas escolas deve estar substancialmente embasado numa

⁴⁰¹ RODRIGUES, Elisa. **Ensino Religioso e área do conhecimento**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 125.

⁴⁰² SANTOS, Rodrigo Oliveira dos. **Movimento institucional das pessoas favoráveis e contrárias ao Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 50.

tradição científica; numa referência explicativa e valorativa que vá além do senso comum e de interesses individuais e de grupos”.⁴⁰³

Nessa direção, são apresentados pelo menos três modelos epistemológicos evidenciados nas práticas didáticas do ER: (1) catequético; (2) teológico; e (3) ciências da religião. É importante reconhecer que nenhum desses modelos é puro e pontual, tendo em vista a influência de várias bases teóricas em suas compilações. Sendo possível perceber práticas pedagógicas, ora de forma clara, ora disfarçadas em discursos progressistas, com alto teor de doutrinação.

4.2.1 Concepção Catequética

A primeira experiência de ensino no Brasil se baseou na catequização, que encontrou fundamento na escolarização através da expansão de ideias da fé cristã. Iniciou no período da colonização do Brasil Imperial, permanecendo até a Proclamação da República, quando o Brasil adotou a laicidade nas práticas educacionais. Por essa razão, tal experiência pode ser denominada como catequética e confessional, tendo em vista sua caracterização e finalidade, converter novos fiéis para a Igreja Católica, através do pacto Igreja e Estado.

A principal característica da concepção catequética de ER encontra-se na escolha dos conteúdos de ensino, que basicamente eram relacionados à divulgação da fé cristã, feita de forma suprema, em detrimento às outras manifestações religiosas. Isso ocorreu graças à relação intrínseca entre Estado e Igreja, sobre a qual exercia forte influência, reforçando o caráter proselitista do modelo educacional, mesmo que apresentando intenções humanistas; na verdade, reforçavam o poder da Igreja, através de política eclesial presente naquela época. João Décio Passos considera que “a prática catequética faz parte da vida das confissões religiosas quando elas se sustentam na transmissão de seus princípios de fé, de suas doutrinas e dogmas”.⁴⁰⁴

A concepção pedagógica desse período era tradicional e conservadora e valorizava a autoridade do professor e da professora sobre o aluno e a aluna, com a

⁴⁰³ PASSOS, 2007, p. 25.

⁴⁰⁴ PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia. **Ensino religioso e formação docente**: ciência da religião e ensino religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 30.

seguinte configuração: de um lado o professor ou a professora eram vistos como detentores e vistas como detentoras do saber absoluto, que deveria ser apreendido e reproduzido pelo aluno e pela aluna, os quais eram considerados tábulas rasas. Portanto, tudo o que era repassado pelos mestres e pelas mestras deveria ser absorvido como verdade absoluta.

E era nesse cenário que o ER catequético era desenvolvido. Os professores e as professoras eram religiosos e religiosas (da igreja católica) e ensinavam a partir de textos bíblicos, suplantando a fé dos índios e negros, que professavam outros cultos e ritos religiosos. Para João Décio Passos, “o lugar vital deste modelo é a busca de hegemonia por parte das confissões religiosas na sociedade moderna, tentando reproduzir para seu externo os conteúdos e métodos de sua ação pedagógica interna”.⁴⁰⁵ O modelo catequético, portanto, foi um grande mobilizador do etnocentrismo no Brasil, bem como, do processo de acumulação, dizimando as manifestações culturais nativas e da população negra, mediante a hegemonia da cultura dos brancos.

É importante ressaltar que, apesar de o Estado brasileiro ter sido reconhecido laico, a partir da Proclamação da República, não foi fácil a superação do modelo de catequização. Segundo Afonso Maria Ligório Soares, “o método catequético corresponde ao modelo de ensino religioso antigo, ligado à determinada religião”⁴⁰⁶, retornando em diferentes momentos históricos, através de práticas pedagógicas arraigadas de impressões religiosas particulares, repassadas aos alunos e às alunas como verdades absolutas, através das quais se negam outras possibilidades religiosas.

Conforme Bruno Rafael Machado Nascimento, “o modelo catequético tem seus fundamentos na doutrina de determinadas igrejas em que seus conteúdos de fé são transmitidos através das escolas”.⁴⁰⁷ Resquícios da catequização ainda podem ser observados numa ou outra prática escolar, e, muitas vezes, regulamentadas em leis, que tentam trazer à tona novamente o ato confessional do Ensino Religioso.

⁴⁰⁵ PASSOS, 2007, p. 30.

⁴⁰⁶ SOARES, Afonso Maria Ligório. **Religião & educação**: da ciência da religião ao ensino religioso. São Paulo: Paulinas, 2010, Coleção temas do ensino religioso. p. 120.

⁴⁰⁷ NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. O ensino religioso e seus modelos epistemológicos. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação** - ISSN 2359-208. Rev. EDUCA, Porto Velho (RO), v.3, n.6, pp. 1-17, 2016.

4.1.2 Concepção Teológica

A concepção teológica de ER fundamenta-se nas teologias modernas, buscando um encontro dialógico entre as diferentes expressões religiosas. O modelo teológico é mais arejado, permite um diálogo maior entre as Igrejas cristãs e pode até contemplar uma visão pluralista que inclua religiões não-cristãs.⁴⁰⁸ Dessa forma, busca a superação do modelo catequético confessional, justificando a formação religiosa do cidadão e da cidadã como uma necessidade antropológica da existência humana.

Conforme João Décio Passos,

[O modelo teológico] é adotado porque se trata de uma concepção de ER que procura uma fundamentação para além da Confessionalidade estrita de forma a superar a prática catequética na busca de uma justificativa mais universal para a religião enquanto dimensão do ser humano e um valor a ser educado.⁴⁰⁹

Observa-se, portanto, que a prática do ER nas escolas, a partir da concepção teológica, tem uma função predominante, a formação humana de um sujeito-ético, ou seja, de um sujeito-religioso. Levando-se em conta a importância da presença religiosa na vida da pessoa para defini-la como cidadã do bem ou do mal. Logo, essa forma de conceber o ER apresenta-se defeituosa, visto que classifica a bondade humana numa escala ligada à religiosidade, isto é, discriminante, logo perigosa e abominável. Reforçando esse pensamento, Evaldo Luís Pauly completa: “a suposição de que uma pessoa religiosa seja melhor, igual ou pior cidadã, em razão de sua crença, caracteriza clara discriminação”.⁴¹⁰

Embora problemático, esse modelo continua presente na atualidade, sob a justificativa da aceitação do discurso plurirreligioso e da prática ecumênica, ele pode apenas ressaltar os interesses de determinadas religiões em detrimento de outras. Afonso Maria Ligório Soares repudia essa prática, ao assim abordar: “dependência de certos interesses religiosos, ainda que bem diluídos, não nos parece ser o modelo ideal para o Ensino Religioso nas escolas públicas”.⁴¹¹ A perspectiva de aplicação da concepção teológica pode ocorrer no contexto pedagógico da interdisciplinaridade, que pressupõe a conversação entre as diferentes disciplinas de

⁴⁰⁸ SOARES, 2010, p. 120.

⁴⁰⁹ PASSOS, 2007, p. 60.

⁴¹⁰ PAULY, 2004, p. 174.

⁴¹¹ SOARES, 2010, p. 123.

aspectos conceituais comuns, que podem ser tratados a partir de vários pressupostos.

No período histórico em que se dá a concepção teológica, o ER se constitui disciplina oficial a ser oferecida obrigatoriamente nas instituições públicas e matrícula facultativa ao aluno e à aluna, visando ao contexto histórico-político secular. Todavia, a habilitação do professor e da professora e a escolha dos conteúdos ainda são de responsabilidade dos sistemas religiosos, o que desponta sério risco de catequização disfarçada.

A denominação ‘modelo teológico’ é adotada “porque se trata de uma concepção de ER que busca uma fundamentação para além da confessionalidade estrita, de forma a superar a prática catequética”.⁴¹² Nesse modelo, a religiosidade é “uma dimensão humana a ser educada, o princípio ‘fundante’ e o objetivo fundamental do ER escolar”.⁴¹³

A tendência pedagógica que mais se encaixa nessa concepção do ER é a Escola Nova, considerando que esta difundiu a ideia de humanização e liberdade, ideia que se reforça ao divulgar o respeito à pluralidade religiosa, através do diálogo entre as religiões. De acordo com Afonso Maria Ligório Soares, “o modelo teológico se constrói num esforço de diálogo com a sociedade plural e secularizada e sobre bases epistemológicas”.⁴¹⁴ Contudo, o grande problema está na ausência da criticidade, condição essencial de formar para a autonomia; além da impossibilidade de romper definitivamente com os laços que atrelam o ensinar à religião, promovendo a laicidade, condição expressa na letra da lei.

4.2.3 Concepção Ciências da Religião

A concepção ciências da religião defende o ER como componente que contribui para a formação da cidadania plena do ser humano. Fundamenta-se em princípios científicos da formação humana (integral – aspectos biopsicossociais), excluindo as argumentações religiosas (doutrinárias), assegurando a autonomia pedagógica à escola, no papel de estruturar o processo ensino-aprendizagem

⁴¹² PASSOS, 2007, p. 30.

⁴¹³ PASSOS, 2007, p. 31.

⁴¹⁴ SOARES, 2010.

fundamentado pelas ciências, por isso também chamada de modelo fenomenológico.⁴¹⁵

A atual legislação educacional, especificamente a LDB 9.394/1996 e as ratificações feitas pela Resolução do CEB/CNE nº 02/98 e CNE nº 07 de 14 de dezembro de 2010, orienta que a concepção ciências da religião seja o modelo adotado pela educação no Brasil, a partir de uma visão que transcenda o caráter puramente religioso do ensino.

A contribuição da ciência da religião consiste em possibilitar comparações entre sistemas de referência. Aprende-se que nenhum ser humano que tem sua língua, seus pensamentos e seus valores pode viver sem um sistema de referência. Aprende-se também que nenhum sistema de referência pode ou deve reclamar para si validade absoluta. Com isso desmascara-se qualquer forma de eurocentrismo como ilusão perigosa.⁴¹⁶

Essa é uma tentativa de romper definitivamente com a influência doutrinal nas aulas de ER, separando ciência e teologia; portanto, os professores e as professoras de ER não serão aqueles e aquelas com formação teológica, mas deverão ser formados e formadas em Ciências da Religião. Freire conclui: “sabendo que ensinar religião não é apenas transmitir conhecimentos, mas o que foi apreendido terá seu respaldo na sociedade com responsabilidade. Para isso, exige do docente conhecimentos nesta área da educação”.⁴¹⁷

Isso não significa que a escola deva excluir as manifestações do senso comum e as tradições religiosas, mas deve priorizar momentos de reflexão que favoreçam a compreensão do processo de produção histórico-social das manifestações religiosas, assim como, a importância das mesmas na constituição da sociedade humana. Isso é dar prioridade aos resultados da produção científica, superando os interesses particulares de determinados grupos, dando um caráter de cientificidade ao ER.

As ciências da religião podem oferecer a base metodológica para abordagem da dimensão religiosa em seus diversos aspectos e manifestações, articulando-a de forma integrada com a discussão sobre educação.⁴¹⁸

⁴¹⁵ PASSOS, 2007, p. 31.

⁴¹⁶ USARSKI, Frank. (Org.). **O espectro disciplinar da Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas, 2007. Coleção Repensando a Religião. p. 309.

⁴¹⁷ FREIRE, 1991, p. 37.

⁴¹⁸ PASSOS, 2006, p. 32.

A partir dessa compreensão, define-se claramente o papel do ER na escola, como mais um espaço de discussões de questões científicas, através de bases metodológicas que levem à compreensão sobre o fenômeno da religião e suas finalidades educativas, que tanto influenciam a vida das pessoas.

Dessa forma, o papel do ER, apesar de ter como principal enfoque a compreensão do fenômeno religioso e sua complexidade na formação social e humana, não é singular, pelo contrário, apresenta-se multidisciplinar, com inúmeras possibilidades metodológicas que podem levar ao seu objetivo principal, que é a compreensão sobre religião.⁴¹⁹ Sendo assim, Afonso Maria Ligório Passos afirma que o modelo das Ciências da Religião é o mais indicado, reconhece-se “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”.⁴²⁰ Reconhecer que esse método pode contribuir para difundir os princípios básicos da formação humana, tão importantes para fortalecer o Ensino Religioso.

4.2.4 Conteúdos de Ensino Religioso

Atualmente o ER apresenta-se no sistema de ensino com novas diretrizes que permitiram uma maior aceitação da disciplina por alunos, alunas e professores, professoras. Jacques Delors⁴²¹, no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, destaca que a educação deve permitir que os cidadãos e as cidadãs tenham acesso ao conhecimento, visto que este auxilia a pessoa humana a compreender as relações existentes entre os demais indivíduos.

Em um momento em que as religiões ocupam espaços sociais e políticos importantes, o respaldo legal por meio da regulamentação do financiamento público do ER representa uma mudança nas relações entre os diferentes grupos sociais e concepção do Estado laico. Nesse sentido, o ER, com base na legislação vigente, impõe que o Estado assuma sua responsabilidade de administrador dos bens

⁴¹⁹ 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. 77.

⁴²⁰ PASSOS, 2007, p. 32.

⁴²¹ DELORS, Jacques. Quatro pilares da Educação. In DELORS, Jacques (Org.). **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

culturais, obrigação que abrange a educação integral e, conseqüentemente, a inserção do ER na grade curricular do aluno e da aluna, pois, como afirma Marcos José Silveira Mazzotta, “embora os sistemas escolares tendam a privilegiar o acesso ao conhecimento, é fundamental que a educação seja concebida como um todo e que nenhuma das potencialidades de cada indivíduo seja negligenciada”.⁴²²

O ER, então, passa a ser um componente curricular complementar às demais áreas que compõe o currículo; nesse sentido, coopera de forma ampla para o desenvolvimento de valores, de conhecimentos éticos, necessários para a formação de todos e todas. “Portanto, esse modelo não afirma o ensino da religião como uma atividade cientificamente neutra, mas com a clara intencionalidade educativa, postulada a importância do conhecimento da religião para a vida ética e social dos educandos”.⁴²³ E ainda de acordo com Afonso Maria Ligório Passos, “O estudo da religião na mesma sequência e intensidade das demais disciplinas visa à educação dos sujeitos para viver responsavelmente em sociedade”.⁴²⁴

É necessário compreender o valor do ER a partir de uma proposta que favoreça a identidade integral do ser humano, que rompe com reminiscências, para colaborar com a formação de cidadãos ativos e cidadãs ativas, sujeitos críticos que contribuam para uma sociedade justa; “entendemos que o ensino religioso confere qualidade à educação de todos os e todas as estudantes, na medida em que amplia a visão de mundo, de homem e de sociedade de modo que colabora com a formação de todos numa perspectiva emancipatória”.⁴²⁵

Cabe mencionar que a religiosidade viabiliza que os indivíduos interajam e vejam os demais como iguais, além de permitir a compreensão de diferentes culturas, raças e povos, bem como suas crenças, doutrinas e princípios éticos.

No ambiente escolar, o ER permite que os alunos e as alunas encontrem o sentido para a vida, respeitem as crenças e valores das outras pessoas, isto acontece em virtude de o indivíduo estar inserido em uma sociedade que valoriza o respeito e respeita os ditames sociais. E, assim, para garantir ao aluno e à aluna, além do acesso à permanência, a “escola precisa se transformar, adaptando-se às

⁴²² MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 5 ed., São Paulo: Cortez, 2005. p.11.

⁴²³ PASSOS. 2007, p. 32.

⁴²⁴ PASSOS. 2007, p. 32-33.

⁴²⁵ FREIRE, 2005, p. 8.

realidades e vivências dos sujeitos que compõem, para garantir que o direito de uma educação para todos se efetive em todas as suas instâncias”.⁴²⁶

Dessa forma, a escola passa a ser um espaço significativo para promover ao aluno e à aluna uma aprendizagem prazerosa de como pensar com criticidade, ou seja, que saiba refletir, opinar e se impor, sem desrespeitar os direitos e a opinião de outrem. Para Pedro Demo, “[...] toda influência que se exerce sobre o aluno precisa frutificar em sua autonomia”. Diante do exposto, torna-se necessário que o e a docente consigam ensinar a disciplina sem “as amarras de uma vertente religiosa”⁴²⁷, isto é, o professor e a professora devem ensinar os valores e ditames sociais, a importância da religião e da compreensão do ser humano e de suas especificidades, mas sem “impor” suas crenças e/ou dogmas religiosos. Nesta perspectiva, a disciplina é relativa à religiosidade, mas no contexto técnico, e não direcionado a uma religião específica; assim, o ensino da disciplina se torna mais dinâmico, interativo e inclusivo.

De acordo com André Chervel, a intenção religiosa foi uma das precípuas inquietações do ensino escolar, a partir do qual o professor e a professora deveriam inculcar nas crianças “o sentimento de seus deveres para com Deus, para com seus pais, para com os outros homens e para com eles mesmos”.⁴²⁸ Para o autor, a finalidade religiosa ainda corresponde às finalidades da escola contemporânea. Isso ocorre, porque “a religião insere as pessoas em atividades que envolvem relações de autoridade, respeito a regras, valores, dentre outros”, que atende aos interesses da sociedade, e, sobretudo, porque “a religião ainda se constitui um importante elemento de legitimação e integração social, do qual não abrem mãos os detentores do poder político”.⁴²⁹

⁴²⁶ PIMENTA, Renata Walesca de Sousa; FONSECA, Jorge Alberto Lago. **Diversidade, educação e os processos de exclusão/inclusão na escola: breves reflexões.** Educação e Diversidade cultural: tensões, desafios e perspectivas. Elcio Cecchetti e Adeciz Pozzer (Orgs.), Blumenau: Edifurb, 2014. p. 207-222.

⁴²⁷ DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrutor do conhecimento.** Petrópolis: Vozes, 2004. p. 32.

⁴²⁸ CHERVEL, André. **Histórias das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** Teoria & educação. Porto Alegre, v. 2, nº 1, p. 177-229, 1990. p. 187.

⁴²⁹ TOLEDO. César de Alencar Arnaut de; IGLESIAS, Tania Conceição; BARBOZA, Marcos Ayres. O Ensino Religioso como componente curricular do Ensino Fundamental. In. CASSIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos; AGUIAR, Itamar Pereira de (org). **Educação e Religião.** Campinas: Editora Alínea, 2012. p. 21-45.

A formação docente era idealizada de modo conteudista, tradicional e hierárquica, e o professor e a professora eram responsáveis por todo o processo de ensino-aprendizagem, não havendo troca de informações e conhecimentos entre professor, professora e aluno, aluna.

Segundo Maria Teresa Égler Mantoan, “(...) ainda vigora a visão conservadora de que as escolas de qualidade são as que enchem as cabeças dos alunos com datas, fórmulas, conceitos justapostos, fragmentados”⁴³⁰, entretanto, ainda é considerada uma realidade nos sistemas públicos de educação que interferem de forma significativa na introdução de novas práticas e metodologias para o ensino religioso, sendo que isto acontece em razão do ensino da disciplina não ser considerado tão essencial, se comparada a outras disciplinas, como por exemplo, Português e Matemática.

Paulo Freire afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”.⁴³¹ Assim, toda a comunidade escolar tem condições de aprender, até mesmo o professor e a professora são capazes de olhar com ética para aquele aluno e aquela aluna com deficiência que também não podem ser refém de uma educação discriminatória e bancária. É importante considerar que, na formação docente, “[...]. O professor precisa conhecer as raízes da diversidade humana e, assim, aprender a desenvolver e criar uma práxis pedagógica que impulse o desenvolvimento de todos”.⁴³²

Outra dificuldade no ensino de ER é a carência de professores e professoras com formação especializada, logo se torna perceptível que a lei 9475/97 visa a garantir que a escola de Ensino Fundamental ofereça a seus alunos e suas alunas o acesso ao conhecimento religioso.

À escola compete garantir o acesso ao conhecimento religioso, a seus componentes epistemológicos, sociológicos e históricos. Pode naturalmente, servir-se do fenômeno religioso e de sua diversidade, sem, contudo, erigir uma ou outra forma de religiosidade em objeto de aprendizagem escolar. Na aula de Ensino Religioso nossas crianças têm

⁴³⁰ MANTOAN, 2008, p. 7, 61-62.

⁴³¹ FREIRE, 2005, p. 12.

⁴³² CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. 2 Ed. Campinas, SP: Autores associados/PUC, 2006. p. 133-134.

que ter acesso ao conhecimento religioso, não aos preceitos de uma ou de outra religião.⁴³³

Conclui-se que o ER, no ambiente escolar, deve assegurar que o aluno e a aluna compreendam a diversidade de crenças existentes na sociedade, bem como, respeite aqueles indivíduos que possuem uma religião divergente. De acordo com Volney José Berkenbrock, é importante que o diálogo inter-religioso seja impulsionado pelo desejo de um melhor entendimento humano vindo a contribuir para uma melhor convivialidade humana.⁴³⁴

Na década de 1990, a mobilização das pessoas contribuiu para a instalação do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso - FONAPER - que era uma organização civil de diferentes denominações religiosas, cujo objetivo era tratar questões relativas ao ER. Para Sergio Rogério Azevedo Junqueira e Raul Wagner, esses “aspectos favorecem a discussão sobre o ER como um componente curricular em vista da formação de uma geração aberta ao diálogo e às novas relações socioculturais”.⁴³⁵ Esses mesmos autores completam que “não é função do Ensino Religioso escolar promover conversões, mas oportunizar ambientes favoráveis para a experiência do Transcendente, em vista de uma educação integral, atingindo as diversas dimensões da pessoa”.⁴³⁶

Compreende-se que o ER deve ser desenvolvido em sala de aula como disciplina que conduz os alunos e as alunas ao caminho dos valores éticos e morais da sociedade, aos direitos da pessoa humana, ao seu dever como indivíduo pertencente a um grupo social e ao respeito da opinião, valores e crenças de outrem. Assim sendo, o professor e a professora devem trabalhar na materialização de sua prática desenvolvendo conteúdos de naturezas diversas, que englobem cuidados essenciais com conhecimentos específicos, principalmente o e a docente do ER devem saber tratar os alunos e as alunas da Educação Especial com base na Educação Inclusiva, porém o e a docente precisam ter como base uma formação ampla, pois não pode ser introduzido qualquer tipo de prática pedagógica em sala de

⁴³³ BRASIL. **Lei nº 9.475** de 22 de julho de 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm>. Acesso em: 04 ago. 2017. LUSTOSA, Oscar. *Catequese Católica no Brasil*. São Paulo: Paulinas, 1992.

⁴³⁴ BERKENBROCK, Volney José. **A atitude franciscana no diálogo inter-religioso**. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 327.

⁴³⁵ JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo; WAGNER, Raul. **O Ensino Religioso no Brasil**. Champagnat Editora, PUC PR, 2011. p. 36.

⁴³⁶ JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo. **O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 14.

aula, principalmente quando os alunos e as alunas estão em processo de aprendizagem.

Conforme explica Ana Paula Rocha Pinheiro,

É importante, contudo, que a formação inicial dos professores trate com solidez dos aspectos gerais que permeiam a educação especial permitindo que estes percebam na sua prática de docência as necessidades especiais de seus alunos, assim como compreendam a educação inclusiva a partir de um olhar inclusivo. Contribuindo, com isso, para uma prática que considere as contingências e as possibilidades de melhora no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE - Necessidades Educacionais Especiais tendo em vista que este aspecto é a função principal da docência.⁴³⁷

Para isso, os educadores e as educadoras precisam estar atentos e atentas às abordagens dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso⁴³⁸, para que possam trabalhar didaticamente, estando cientes de que a criança necessita, desde a tenra idade, conhecer a diversidade, tendo outro olhar para o diferente, podendo contemplar a sua vida na alteridade. De acordo com Frei Betto, “é ser capaz de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. Quanto menos alteridade existe nas relações pessoais e sociais, mais conflitos ocorrem”.⁴³⁹

Compreende-se, ainda, que o ER tem seus Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso - PCNER's fundamentados nos princípios de cidadania, respeito à diversidade, tolerância à compreensão do outro e da outra e na conexão do ser humano em sua procura pelo transcendente e, de acordo com o olhar epistemológico e didático, se coloca contra situações de preconceito e intolerância.⁴⁴⁰

Laude Erandi Brandenburg diz que “as concepções epistemológicas do ER podem e devem ajudar a desenvolver o referencial de vida dos educandos e das educandas”.⁴⁴¹ Nesse sentido, capacita-se como componente curricular e traz à

⁴³⁷ PINHEIRO, Ana Paula Rocha. **Formação de professores para a inclusão de pessoas com necessidades especiais**: o caso de cursos de licenciatura da UFRB. Amargosa, 2010.

⁴³⁸ FONAPER. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Religioso. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

⁴³⁹ FREI BETTO. **Alteridade**. Disponível em: <<https://www.freibetto.org/index.php/artigos/14-artigos/24-alteridade>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

⁴⁴⁰ FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso**. 8 ed., São Paulo: Editora Ave Maria, 2006.

⁴⁴¹ BRANDENBURG, Laude Erandi. Concepções epistemológicas do Ensino Religioso, 2005. p. 28. In: BRANDENBURG, Laude Erandi *et al.* (Orgs.). **Ensino Religioso na Escola**: bases, experiências e desafios. São Leopoldo: Oikos, 2005.

baila questões referentes à educação inclusiva, sendo que esta também por respeito à diversidade como um dos seus princípios norteadores.

4.3 DESAFIOS PRÁTICOS ENFRENTADOS PELO ENSINO RELIGIOSO NO CONTEXTO ESCOLAR

Por ser um campo de atuação tão controverso, que por muito tempo esteve ligado a interesses religiosos, resistências e polêmicas acompanharam a evolução histórica da disciplina ER. Apesar de já ter sido estabelecida a concepção de ciências da religião, resquícios da catequização e do modelo teológico ainda são perceptíveis. Segundo Edile Maria Fracaro Rodrigues, “Com a manifestação do pluralismo religioso na sociedade brasileira, o modelo curricular do ER, centrado na doutrinação, passou a ser intensamente questionado e perdeu sua função catequética”.⁴⁴² Essas questões desencadeiam-se em situações desafiadoras para a prática do ER no contexto escolar. Tais desafios perpassam por várias situações que vão desde a formação do professor e da professora para atuar com a área de ER até as questões didáticas que permeiam a aplicabilidade das aulas, como metodologia de ensino e escolha dos conteúdos programáticos.

Nessa direção, Lilian Oliveira et al, apontam para a necessidade de “identificar correntes pedagógicas subjacentes a diferentes formas de ER desenvolvidas no Brasil e às concepções de educação, escola, professor, currículo e processos de ensino-aprendizagem relacionados a essa disciplina, bem como seus impasses e desafios”.⁴⁴³ Isto porque, a construção da identidade do ER ainda é algo problemático, quando há dificuldade de tornar o processo ensino-aprendizagem eminentemente científico, mesmo que tratando de questões subjetivas do desenvolvimento e da formação humana.

No bojo das dificuldades, está a formação integral do aluno e da aluna com deficiência, que naturalmente necessitam de um currículo adaptado às suas condições e limitações. E a área do conhecimento ER também precisará propor as

⁴⁴² RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. **História do Ensino Religioso no Brasil**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 46.

⁴⁴³ OLIVEIRA, Lilian *et al.* **Ensino Religioso no Ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 99.

adaptações viáveis à realidade do educando e da educanda com deficiência. Sobre isto, Ana Cristina de Almeida Cavalcante Bastos esclarece que:

Assim, a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas representa um espaço real que o Ensino Religioso possui de lutar pela não discriminação e pela tolerância ao diferente, uma vez que por trabalhar na perspectiva da formação básica do cidadão, transforma-se, então, num locus privilegiado de conscientização por uma sociedade inclusiva que passa necessariamente por uma escola inclusiva.⁴⁴⁴

Nesse âmbito, esta pesquisa objetiva promover uma reflexão sobre os aspectos pedagógicos da disciplina Ensino Religioso.

4.3.1 Formação Docente e as Dificuldades Enfrentadas no Ensino Religioso

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser tratada como um direito de todos os cidadãos brasileiros e todas as cidadãs brasileiras com ou sem qualquer tipo de deficiência. Deste modo, para que a educação seja inclusiva e eficiente, o Estado deve tratar com a devida atenção a formação do professor e da professora. Nessa linha de reflexão, Ana Cristina de Almeida Cavalcante Bastos diz que:

No momento em que o professor ou a professora do ER tem a possibilidade de trabalhar diretamente com um aluno ou uma aluna com deficiência em sala de aula, permite que esse vivencie a prática do respeito às diferenças e diversidades de forma concreta, tanto na relação da bidirecionalidade do ensino-aprendizagem entre o professor ou a professora e aluno ou aluna, como também do aluno ou a aluna com seus pares em sala de aula e, de forma mais extensiva, em todo o ambiente escolar.⁴⁴⁵

A formação do professor ou da professora é essencial para que o aluno ou a aluna tenha um ensino eficiente, dinâmico e humanizado, isto é, sem uma formação adequada, o ou a docente não poderá desenvolver suas atividades em sala de aula, de modo a facilitar o processo de aprendizagem dos alunos ou alunas, com ou sem deficiência. Segundo Betânia Leite Ramalho e Isauro Beltrán Núñez, esse tipo de formação:

[...] é mais que instrução ou aprendizagem de conhecimentos e formação de habilidades e de competências, pois inclui, entre outras coisas, interesses, necessidades, intenções, motivações, caráter, capacidades, condutas,

⁴⁴⁴ BASTOS, Ana Cristina de Almeida Cavalcante. **A formação do professor do Ensino Religioso: Um novo olhar sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola.** São Paulo: Fonte Editorial, 2015. p. 37.

⁴⁴⁵ BASTOS, 2015, p. 258.

crenças, atitudes e valores. [...] é o tipo de atividade que o professor se apropria da cultura profissional e modifica [...] elementos chaves do seu agir profissional, de forma a influenciar no desenvolvimento profissional.⁴⁴⁶

O professor e a professora desempenham um papel primordial na medida em que proporciona aos alunos e às alunas não apenas informação sobre conteúdos voltados para o ER, mas cria vínculo afetivo e leva o aluno e a aluna a descobrir valores essenciais para sua formação como cidadão e cidadã.

[...] o profissional do Ensino Religioso pelo acesso ao conhecimento e a compreensão do fenômeno religioso em todas as culturas para o exercício pedagógico no âmbito social, cultural, antropológico, filosófico, ético, pedagógico científico e religioso na escola.⁴⁴⁷

Em função disso, o professor e a professora devem ser qualificado e qualificada e necessita entender que o ER busca promover a formação integral e a inclusão do educando e da educanda, por isso, seu conteúdo deve ser claro e objetivo, valorizando os princípios religiosos do aluno e da aluna. Como diz Priscila Augusta Lima: "É preciso romper definitivamente o estereótipo do mestre com a fita métrica na mão, pronto para medir, julgar e rotular cada um de seus estudantes".⁴⁴⁸

O Parecer de 11/03/97 do Conselho Nacional de Educação viabilizou a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem será eficiente somente quando os professores e as professoras estiverem qualificados e qualificadas adequadamente para o ensino das disciplinas, sendo que esta concepção também é aplicada ao Ensino Religioso, visto que o ensino da disciplina necessita de um e uma docente qualificado e qualificada e não mais de um representante religioso ou uma representante religiosa. Serrano afirma que, se quisermos fomentar uma cultura da paz, necessitaremos obter um ensino orientado pelos valores da paz, dos Direitos Humanos, da democracia e da tolerância.

De acordo com a autora,

A intolerância é um sistema que pode acarretar uma perigosa doença social, que é a violência, esta requer a mobilização de todos os esforços possíveis para proteger a saúde e o bem-estar da sociedade, a tolerância é uma virtude indiscutível da democracia, o respeito aos demais, a igualdade

⁴⁴⁶ RAMALHO, Betânia Leite; BELTRÁN Nunez, Isauro. Diagnósticos das necessidades formativas dos professores de ensino médio no contexto das reformas curriculares. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 40, n. 26, p. 69-96, jan/jun. 2011.

⁴⁴⁷ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O Processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 112.

⁴⁴⁸ LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercampo, 2006. p. 18.

de todas as crenças, a convicção de que ninguém dispõe da verdade, nem da razão absolutas são o fundamento dessa abertura e generosidade que supõe ser tolerante, uma sociedade plural repousa no reconhecimento das diferenças, da diversidade de costumes e formas de vida.⁴⁴⁹

Desse modo, o e a docente, no ambiente escolar, deve ter como seu maior compromisso conduzir os e as estudantes a práticas de democratização cultural e social, de forma que, nesse contexto, “o ensino religioso deve estar no currículo escolar para auxiliar cada ser humano a se encontrar consigo, com o outro, e com o transcendente, a partir das experiências que cada um traz para o diálogo construtor de novas realidades”.⁴⁵⁰

De acordo com Marcos André Scussel, “O professor de Ensino Religioso tem muitos desafios. Ele precisa estar aberto ao outro, conviver com o diferente, conhecer e acolher as verdades de fé das tradições religiosas e precisa ter clareza da sua religiosidade para acolher a experiência religiosa do aluno”.⁴⁵¹ O professor e a professora precisam ser transformador e transformadora e escolher uma metodologia que vá além das expectativas dos alunos e das alunas. Esse novo entendimento sobre o ensino da disciplina é um avanço, em virtude de, na década de 1970, o Ensino Religioso ser marcado pelas doutrinas e dogmas da Igreja Católica, fato que refletiu de forma significativa no entendimento que professores e professoras e alunos e alunas possuem a respeito do ensino da disciplina no ambiente escolar.

Segundo José Carlos Libâneo,

O que antes era feito somente pela Igreja Católica, agora é assumido, de modo especial, pelos próprios educadores, graças ao incentivo da própria Igreja em devolver à sociedade as suas funções por dever, na conquista de seus direitos de cidadania, dentre os quais o da garantia do Ensino Religioso na escola pública.⁴⁵²

Todavia, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, foi possível conceder espaço para que profissionais qualificados/as desenvolvessem as atividades referentes ao ER. Nas escolas públicas, essas mudanças permitiram que professores e professoras da disciplina e alunos e alunas compreendessem que o

⁴⁴⁹ SERRANO, Glória. **Educação em valores: Como educar para a democracia.** 2 ed., Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 39.

⁴⁵⁰ FUCHS, Henri. **Identidade e ensino religioso: Uma relação necessária na educação escolar.** São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008. p. 28.

⁴⁵¹ SCUSSEL, Marcos André. **O Ser e o Fazer no Ensino Religioso.** 2007. p. 145.

⁴⁵² LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** 7 ed., São Paulo: Cortez, 2003. p. 28.

estudo da religiosidade não é o mesmo que estudar uma única religião ou doutrina religiosa.

No ambiente escolar, o ER não pode ser compreendido como um elemento eclesial, com conteúdos insípidos, visto que houve modificações em sua estrutura que viabilizaram a adoção de novas metodologias e práticas pedagógicas no ensino da disciplina. Para Maria Teresa Mantoan, uma escola de qualidade, na verdade, é aquela que promove o desenvolvimento humano na criança e não nos conteúdos formais muitas vezes sem significado para metade dos alunos.⁴⁵³

Ainda para Maria Teresa Mantoan,

As escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, os alunos são ensinados a valorizar a diferença, pela convivência de seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar – sem tensões competitivas, solidário, participativo.⁴⁵⁴

A escola é um espaço onde se constrói conhecimento e que busca auxiliar a socialização do educando e da educanda; por isso, o ensino religioso deve estar à disposição de todos e de todas que desejam aprender, adquirir conhecimento para a construção de sua identidade. Para reforçar esse pensamento, Sena diz que “a escola, por ser um espaço social de (in)formação considerado universal, possui o desafio de aplicar o ensino religioso sem uso do proselitismo e/ou intolerância religiosa”.⁴⁵⁵ Na mesma direção, Luzia Figueiredo comenta que “toda e qualquer reflexão sobre a pessoa humana, como sujeito da educação, não pode perder de vista a sua dimensão religiosa, ou seja, as predisposições do ser para a experiência religiosa individual que nasce do eu mais profundo”.⁴⁵⁶

O ER, enquanto disciplina, pode ser considerado uma ferramenta que contribui para o desenvolvimento da religiosidade do aluno e da aluna, além de estimular a aceitação da diversidade de crenças e religiões e, mesmo que haja

⁴⁵³ MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2 ed., São Paulo: Moderna, 2006. p. 2.

⁴⁵⁴ MANTOAN, 2006, p. 3.

⁴⁵⁵ SENA, Luzia (org). **Ensino Religioso e Formação Docente: Ciências da religião e ensino religioso em diálogo.** São Paulo: Paulinos, 2007. p. 28-31.

⁴⁵⁶ FIGUEIREDO, Anísia de Paula. **Ensino Religioso: tendências pedagógicas.** 2 ed., Petrópolis: Vozes, 1995. p. 46.

discordância, o indivíduo deve respeitar as diferenças existentes entre uma crença e outra.

Segundo Sérgio da Mata,

A religião nunca trata exclusivamente de “fé”, “santidade” ou “salvação”. Ela tende a ampliar seu campo de influência para as mais diversas esferas da vida, da sexualidade à política, estabelecendo ou pretendendo estabelecer a forma como os indivíduos devem agir a tal ou qual circunstância. Daí que desde o início do século XX inúmeras pesquisas tenham sido feitas sobre a “ética econômica”, a “ética política”, a “ética ambiental” dos sistemas religiosos.⁴⁵⁷

Assim sendo, essas competências devem ser compreendidas por todos aqueles e todas aquelas que compõem o ambiente escolar, especialmente o professor e a professora de ER, visto que ele ou ela é o indivíduo que está mais próximo do aluno e da aluna fazendo a mediação entre os processos de ensino e aprendizagem. José Carlos Libâneo salienta que a função do professor e da professora é: “Como mediador, o educador deve propiciar condições favoráveis para a apropriação crítica, criativa, reflexiva, significativa e duradoura do conhecimento, condição para o exercício consciente e ativo da cidadania”.⁴⁵⁸

Nesse sentido, o e a docente necessitam desenvolver essas novas habilidades para que possa fazer parte do trabalho com seus alunos e suas. Em qualquer disciplina, a relação entre professor, professora e aluno, aluna deve ser baseada no respeito e na troca de informações, conhecimentos e desenvolvimento de habilidades. Segundo João Décio Passos,

A prática pedagógica dialogada, 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.⁴⁵⁹

Em 2006, foram delineados os processos de ensino-aprendizagem do aluno e da aluna em séries iniciais, sendo que os processos passaram a ser compostos por princípios éticos que permitem ao aluno e à aluna construção de saberes e conhecimentos, além de princípios como a autonomia, responsabilidade, respeito,

⁴⁵⁷ MATA, Sérgio da. **História & Religião**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2010. p. 23.

⁴⁵⁸ LIBÂNEO, 2003, p. 30.

⁴⁵⁹ PASSOS, João Décio. “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. 21-45.

organização e outros, fundamentais para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo.

Os fatores que podem levar ao fracasso (ou sucesso) escolar podem ser divididos em: psicológicos, pedagógicos, neurológicos, oftalmológicos, audiológicos, culturais, econômicos, fonoaudiólogos, biológicos, e linguísticos, fatores esses que possibilitam uma visão ampla e total do ser humano, a partir de aspectos individuais, isto é, subjetivos articulados com fatores contextuais, objetivos.⁴⁶⁰

Em razão das dificuldades que alguns alunos e algumas alunas podem apresentar na disciplina ER, o professor e a professora devem auxiliá-los e auxiliá-las de forma adequada, estabelecendo os métodos necessários para reduzir as dificuldades enfrentadas e, principalmente, os métodos necessários para superá-las.

Para Lluís Maruny Curto,

Aprender é ampliar as fronteiras do pensamento. Ensinar não é apenas transmitir informações a um ouvinte. É ajudá-lo a transformar suas idéias. Para isso, é preciso conhecê-lo, escutá-lo atentamente, compreender seu ponto de vista e escolher a ajuda certa de que necessita para avançar: nem mais, nem menos.⁴⁶¹

Atualmente, outra dificuldade no ensino desta disciplina está presente nos Estados da Federação, que consideram o ER, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como um tema a ser trabalhado de forma transversal, sem estrutura de componente curricular, divergindo das legislações nacionais; como exemplos dessas divergências, as Resoluções dos Estados de Minas Gerais e Rondônia:

[...] art. 11 — A Educação Religiosa será ministrada nas escolas estaduais, obrigatoriamente de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, podendo ser oferecida nas séries iniciais, quando houver, na localidade, disponibilidade de professores efetivos excedentes, devidamente credenciados [...].⁴⁶²

[...] art. 1º — O Ensino Religioso, nas instituições escolares do Sistema de Ensino será oferecido, como componente curricular denominado Educação Religiosa.

§ 1º. Nas escolas públicas a Educação Religiosa será oferecida como parte integrante da formação básica do cidadão, observando os seguintes princípios: I - respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil;

II — vedação de quaisquer formas de proselitismo;

III — direito do aluno a matrícula facultativa;

⁴⁶⁰ LIBÂNEO, 2003, p. 28.

⁴⁶¹ MARUNY Curto, Lluís. **Escrever e Ler**: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las e ler e escrever/Lluís Maruny Curto < Maribel Ministral Morillo e Manuel Miralles Teicidó, tradução Ernani Rosa. Porto Alegre Armed, 2000. p. 58.

⁴⁶² CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução 465/03**. Belo Horizonte: CEE/MG, 2003. Disponível em: <<http://www.cee.mg.gov.br/resolucoescee.htm>>. Acesso em: 08 maio 2017.

IV - obrigatoriedade de oferta nos horários normais de cada turno de funcionamento, no Ensino Fundamental ou, ainda no Ensino Médio e na Educação Infantil, quando oferecida.

Art. 2º — A Educação Religiosa será oferecida nas instituições escolares do Sistema Estadual de Ensino como componente curricular da Base Nacional Comum, observando que sua obrigatoriedade de oferta se dá nas escolas de Ensino Fundamental.

§ 1º - Na Educação Infantil, quando oferecida e nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental a Educação Religiosa poderá ser de forma interdisciplinar e globalizada [...] ⁴⁶³

Entretanto, o ER deve ser compreendido como área de conhecimento integrante do currículo escolar, como qualquer outra disciplina e, como tal, deve ter docentes qualificados e qualificadas para desenvolver os conteúdos e atividades, em sala de aula, de forma eficiente, dinamizada, humanizada e inclusiva. Desse modo, ao serem trabalhadas novas metodologias em sala de aula, o e a docente de ER contribuem para que seja construída uma nova perspectiva do processo de ensino-aprendizagem da disciplina. Contribuindo com este pensamento, José Carlos Libâneo destaca que o professor e a professora devem

Saber interagir com o aluno, respeitar as diferenças individuais, saber que somente o aluno é o autor da própria aprendizagem e incentivar a pesquisa e a criatividade. Esses aspectos podem, sem dúvida, ser observados na formação de professores das séries iniciais. Esta pessoa, atuante no processo de ensino-aprendizagem, agente de transformação social, integrante essencial do processo da educação, não é apenas professor. ⁴⁶⁴

Compreende-se que o professor e a professora são responsáveis pela mediação entre o saber e o aluno e a aluna, auxiliando o e a discente no desenvolvimento de novas habilidades e na construção de conhecimentos por meio de dados necessários para sua formação, enquanto indivíduo dotado de direitos e responsabilidades.

Mario Sérgio Cortella afirma que o “Ensino Religioso é parte fundamental da tarefa educativa e, como tal, precisa de robusta base científica, religiosidade consciente, solidez pedagógica e compromisso cidadão”. ⁴⁶⁵ Desse modo, como havia sido abordado anteriormente, a qualificação do e da docente de Ensino Religioso é fundamental para que sejam desenvolvidas atividades e conteúdos em sala de aula que contribuam para o processo de formação do aluno e da aluna.

⁴⁶³ CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RONDÔNIA. **Resolução no 108/03**. Porto Velho: CCE/RO, 2003.

⁴⁶⁴ LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1991, p. 42.

⁴⁶⁵ CORTELLA, Mario Sérgio. **A Escola e o Conhecimento**. Editora Cortez, 2006. p. 20.

Segundo Rubem Alves, o educador e a educadora não exprimem uma função, mas sim uma vocação:

Professores há aos milhares. Mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda a vocação nasce de um grande amor de uma grande esperança.⁴⁶⁶

Portanto, o professor é aquele e a professora é aquela capaz de cultivar em seus alunos e suas alunas a vontade de aprender, de desenvolver novas habilidades, novos conhecimentos. Entretanto, no caso do ER o e a docente devem ter a capacidade de despertar o respeito pelas diferentes crenças existentes em nossa sociedade, bem como, aceitar a diversidade entre as pessoas, sem esquecer que todos e todas são pessoas dotadas de direitos e obrigações. De acordo com Vicente Martins,

O primeiro fator essencial para o desenvolvimento da capacidade de aprender é motivar os alunos e o próprio aluno querer aprender, ter interesse, atenção, compreensão, participação e expectativa de aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser pessoa. O segundo fator é o desenvolvimento de aptidões cognitivas e procedimentais; aprender métodos e técnicas de estudo para garantir a capacidade de autoaprendizagem. O terceiro fator é a aprendizagem de conhecimentos ou conteúdos, ou seja, a construção de um currículo escolar é fundamental para que o aluno desenvolva sua compreensão do ambiente natural, social e também da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.⁴⁶⁷

A sociedade passa por momentos de grandes transformações, a escola deve estar atenta e acompanhar essas mudanças, estimulando os alunos e as alunas a descobrirem novos horizontes e a olharem o mundo de forma responsável, respeitando o semelhante, a natureza e aquele e aquela que apresentam alguma deficiência. Carlos Roberto Jamil afirma que:

Num momento em que o direito ganha novos espaços e abre novas áreas por meio das grandes transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo, é importante ter conhecimento de realidades que, no passado, significaram e no presente ainda significam passos relevantes no sentido da garantia de um futuro melhor para todos. O direito à educação escolar é um desses espaços que não perderá sua atualidade.⁴⁶⁸

⁴⁶⁶ ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 24 ed., São Paulo: Cortez, 1991. p. 11.

⁴⁶⁷ MARTINS, Vicente. **Dislexia**. Disponível em: <<http://sites.uol.com.br/Vicentemartins>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

⁴⁶⁸ CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação Educacional Brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 07.

Não é tarefa fácil para o professor e a professora trabalharem com a diversidade existente em uma sala de aula, pois, além de ser imparcial, deve ter a responsabilidade de transmitir valores essenciais para o desenvolvimento humano e espiritual que o educando e a educanda têm com o Transcendente.

O desafio de quem educa é colocar-se a caminho com os jovens, como um companheiro de jornada que ouve, dialoga, orienta, pois nesta fase da vida, os valores e a própria religiosidade ainda não são definitivos, mas estão em formação.⁴⁶⁹

O desafio, hoje em dia, para o professor e para a professora é transformar suas aulas em algo prazeroso para os alunos e as alunas, em meio a tantas novidades no mundo informatizado, com tecnologias avançadas, tão atrativas para os e as jovens; por isso, o e a docente devem superar as aulas tradicionais, que, muitas vezes, trazem conteúdos sem sentido, relacionados à cultura, sociedade e política. Francisca Roseane Franco Ribeiro de Sousa esclarece que:

O ER é parte fundamental da ação educativa e, como tal, precisa de apoio. Nessa perspectiva, precisamos estar atentos à formação do professor de ER, tendo em vista que uma formação de um educador de valores perpassa a sala de aula, oportunizando ao outro o despertar de novas oportunidades, de novas esperanças robusta base científica, religiosidade consciente, solidez pedagógica e compromisso com todos que fazem a educação como verdadeiros cidadãos.⁴⁷⁰

E assim, o professor e a professora do ER devem ter uma educação pautada no respeito e na inclusão, buscando, cada vez mais, focar seu olhar a novos conceitos, metodologias, para garantir não só o acesso, mas a permanência dos alunos e das alunas com deficiência, pois estes precisam de um ambiente acolhedor, em que possam ser vistos pelo seu valor e não por suas limitações.

4.3.2 Práticas Pedagógicas do Ensino Religioso em Sala de Aula

No contexto escolar, a disciplina ER tem como objetivo formar o cidadão educando-o e a cidadã educando-a para uma espiritualidade, que é uma das dimensões do ser humano, sem discriminação e preconceito para com as diferenças, quer físicas, pessoais ou sexuais. A espiritualidade, de acordo com

⁴⁶⁹ STRECK, Gisela Waechter. **O Ensino Religioso e a diversidade religiosa no Brasil: desafios para a educação**, 2010. p. 271-272.

⁴⁷⁰ SOUSA, Francisca Roseane Franco Ribeiro de. **Formação Continuada do professor de ensino religioso. Concepção do professor**. UFPB. PPGCR. 2013. **Dissertação de Mestrado**, 2019. p. 18.

Leonardo Boff, está ligada “à dimensão profunda do humano, como momento necessário para o desabrochar pleno de nossa individuação”⁴⁷¹, isso reflete na força que o ser humano desenvolve.

Ao contrário da religião institucional, a religiosidade está mais relacionada com a espiritualidade, independentemente de crença ou religião. Esta disciplina também ensina a viver e a conviver, estimulando o aluno a sair de si mesmo e a aluna a sair de si mesma para encontrar o outro e a outra. Para José Roberto Bonome, “ensinar religião é ensinar a viver. Ensinar a sonhar, abstrair, esperar, suportar, revoltar, acordar, e tantas outras coisas que compõem o sentimento religioso”.⁴⁷² O autor diz ainda que

Ensinar a religião é tarefa árdua, mas é simples, basta contar a vida, de valores éticos, de respeito ao próximo, de respeitar a si mesmo, de preservar a vida, o ecossistema, de recordar história, de construir utopia, de impulsionar o progresso, de evoluir.⁴⁷³

Dessa forma, o ER, na sua dinâmica interpessoal, inclui o “diferente”, como cidadão e cidadã com direitos iguais aos demais, como especifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, em seu capítulo V. Vale salientar que os temas abordados em ER vêm ao encontro das mais básicas e essenciais indagações e necessidades do ser humano, pois o convívio com o diferente e a superação de preconceitos é desafiador e fundamental para o sucesso. Assim, a importância da solidariedade intelectual e moral da humanidade são essenciais, a fim de que o ser humano não recuse ser aquilo que é, mas sim busque a sua plenitude através de sua espiritualidade.

De acordo com Morais,

O Ensino Religioso ocupa-se com a educação integral do ser humano, com seus valores e suas aspirações mais profundas. Quer cultivar no ser humano as razões mais íntimas e transcendentais, fortalecendo nele o caráter de cidadão, desenvolvendo seu espírito de participação, oferecendo critérios para a segurança de seus juízos e aprofundando as motivações para a autêntica cidadania.⁴⁷⁴

⁴⁷¹ BOFF, Leonardo. **Espiritualidade: um caminho de transformação**. Rio de Janeiro: Sextante, 2001. p. 18.

⁴⁷² BONOME, José Roberto. *Religião: entre a verdade e a veracidade*. Goiânia, Editora UCG, 2006. p. 44-45.

⁴⁷³ BONOME, 2006, p. 44-45.

⁴⁷⁴ MORAIS, Maria Aparecida Dantas. **A importância do Ensino Religioso para formação dos valores do aluno**. Disponível em: <www.webartigos.com/artigos/a-importancia-doensino-religioso-para-formacao-devalores-doaluno/128198/>. Acesso em: 29 jun. 2017.

É desejo do ser humano buscar sua própria verdade, sua essência e fatores que abranjam a plenitude do seu ser e que sejam coerentes com seus princípios, anseios e propósitos de vida. Refletindo sobre essa condição da natureza humana, Delors⁴⁷⁵ identificou quatro pilares básicos para a educação integral do ser humano. Estes pilares também foram incluídos na educação em ER de diversas instituições. Essa abordagem contribui para a compreensão da realidade, como:

Aprender a conhecer: Esse pilar visa não só ao autoconhecimento, mas também, o conhecer o outro e, dessa forma, a aprendizagem deverá ser permanente, progressiva e contínua, pois é na evolução que estão os méritos da pessoa humana.

Aprender a fazer: Esse tipo de aprendizagem deve acompanhar cada indivíduo no decorrer de sua vida, seja na sociedade, onde consideramos toda a comunidade a qual cada cidadão e cidadã pertencem, seja no seio familiar.

Aprender a viver juntos: Tão importante quanto à descoberta de si mesmo é a descoberta do outro. Essa relação de empatia, de conhecer o próximo e ir ao seu encontro é fundamental para o autoconhecimento.

Aprender a ser: Esse tópico está diretamente vinculado à ética moral. O termo “ética” vem do vocábulo grego “*ethos*”, que significa hábitos, costume, maneira comum de viver. Tanto a ética como a moral são diretrizes, segundo as regras de convivência social, para delimitar os direitos e deveres de cada membro que convive em determinado círculo. Essas normas são reconhecidas como politicamente corretas, para que toda a comunidade ande em uma única direção, cada uma respeitando o espaço do outro e, dessa forma, vivendo em harmonia.

Os projetos de ER têm como objetivo abordar temas referentes às necessidades do meio de convívio do educando e da educanda (social, familiar e escolar), priorizando o que é importante aos alunos e às alunas, para os quais se devem dirigir os esforços, com o objetivo de educá-los e educa-las para viver e conviver consigo, com o outro e com a outra, com a comunidade e a sociedade.

Lins e Cruz apontam que

⁴⁷⁵ DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez, 7 edição, 2012.

Nesse sentido, vislumbra-se o ER como área de conhecimento propícia para que tal diálogo ocorra. De acordo com seus eixos e objetivos explicitados na BNCC, percebemos como essa área tem a contribuir com a formação cidadã, contemplando temas diversos, dialogando com diferentes áreas sempre com o intuito de promover a valorização da diversidade cultural e religiosa em que estamos inseridos.⁴⁷⁶

Dessa forma, podem-se formar cidadãos e cidadãs responsáveis, conscientes, com opinião própria e que buscam, na espiritualidade e no Transcendente, o real sentido da vida.

O ER escolar busca oferecer aos alunos e as alunas, com deficiência ou não, uma pluralidade de conhecimentos na importância de seu papel na construção da espiritualidade. Para Streck, “a espiritualidade diz respeito à energia, ao movimento, à vitalidade, ou seja, está relacionada ao corpo e à vida vivida no seu dia-a-dia”.⁴⁷⁷ Na mesma direção, o teólogo alemão Tillich afirma que espiritualidade é “uma expressão para designar a totalidade do ser humano enquanto energia, sentido e vitalidade”⁴⁷⁸, ou seja, diz respeito ao ser humano completo.

Para Brandenburg,

A espiritualidade pode ser definida como as vivências que possibilitam mudança interior no sentido de melhor integração consigo mesmo e com os outros. Sendo assim, implica na inter-relação com valores e significados resultantes da capacidade imanente do espírito de concretizar a experiência da profundidade, da apreensão do símbolo do ser humano se conduzir na vida encontrando um sentido.⁴⁷⁹

Dentro desses conceitos, estão os valores que poderão ser ensinados, independentemente de crenças, como: respeito mútuo, a não violência e a compreensão, que não têm relação direta com a religião, mas que ajudam as crianças, adolescentes e jovens a uma transformação voltada ao crescimento de sua dimensão espiritual, no encontro com o Transcendente.

De acordo com o FONAPER:

É a reflexão a partir do conhecimento que possibilita uma compreensão do ser humano como finito. É na finitude que se procura fundamentar o fenômeno religioso, que torna o ser humano capaz de construir-se na liberdade. Entende-se também que a Escola é o espaço de construção de

⁴⁷⁶ LINS, Eunice Simões; CRUZ, Josilene Silva da. **Objeto de estudo, objetivo e eixos do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular**. São Leopoldo: Sinodal, Petrópolis: Vozes, 2017. p.143.

⁴⁷⁷ STRECK, Gisela Isolde. **Ensino Religioso: o que ensinar?** São Leopoldo: Sinodal/EST, 2010. p. 26.

⁴⁷⁸ TILLICH, Paul. **Dinâmica da fé**. 2 ed. São Leopoldo: Sinodal, 1980. p. 7-8.

⁴⁷⁹ BRANDENBURG, 2004. p. 17.

conhecimentos e principalmente de socialização de conhecimentos historicamente produzidos e acumulados. O conhecimento religioso deve estar disponível a todos os que a ele queiram ter acesso.⁴⁸⁰

É importante que os educandos e as educandas percebam que a escola é um lugar democrático, que possibilita vivenciar situações, e reconheçam que respeito é um estado de consciência, que nasce da percepção do valor de todas as coisas em prol da paz, na busca de uma postura de comprometimento com a vida, em todas as suas formas. É com esse pensamento que Susan Stainback & Willian Stainback afirmam que “Se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valor e direitos iguais, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, para proporcionar aos alunos com deficiência as oportunidades e habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo”.⁴⁸¹

E, ainda, reconhecer que dentro da escola e na sociedade é fundamental entender que precisamos uns dos outros e umas das outras, respeitar-nos sem compelir quem pensa diferentemente de nós. Assim, o ER deve pôr em evidência o respeito pelas outras pessoas - principalmente com quem se encontra em situação de exclusão e vulnerabilidade social e econômica - e valores, como honestidade, justiça, amor ao próximo e à próxima, solidariedade e bondade.

4.3.3 *Integração X Inclusão*

Quando se pensa em integração, o objetivo é fazer com que os educandos e as educandas experimentem um estilo ou padrão de vida considerado comum no grupo social no qual estão inseridos e inseridas, tendo como foco a educação básica, com igualdade de oportunidades de acesso ao ensino regular, e no aluno e na aluna, através de adequações físicas e adaptações curriculares, que visam a melhorar a aprendizagem dos e das estudantes com deficiência.

[...] integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em

⁴⁸⁰ FONAPER. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Religioso. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

⁴⁸¹ STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 29.

instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor.⁴⁸²

A educação inclusiva é fundamentada no direito de igualdade inerente a todos os cidadãos e a todas as cidadãs. Preocupa-se com a formação geral e não individualizada, na adaptação da regra já existente à situação concreta, tendo como foco a ideia de que a inclusão está na escola, com um modelo sociológico que leva em conta a inclusão total da organização curricular sobre o currículo comum, com a preparação dos professores e das professoras na educação de todos os educandos e todas as educandas, sejam eles portadores ou elas portadoras de deficiência ou não. Desse modo, busca-se no ER, que, de fato, o aluno e a aluna possam alcançar o respeito à diversidade religiosa, bem como haja a inclusão do aluno e da aluna com deficiência em sala de aula junto a seus pares. O ser humano, à medida que consegue repassar para outros e outras aquilo que aprende, consegue intervir no mundo. De acordo com Gadotti, “A escola que se insere nessa perspectiva procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista”.⁴⁸³

A compreensão de que o ER seja uma das importantes contribuições da escola na atualidade, assim se coloca: educar para o enfrentamento de preconceitos, discriminações, conflitos religiosos e violações de direitos humanos, bem como para a promoção da liberdade de pensamento, consciência, religião ou de qualquer convicção é uma proposta de reforma educativa e não uma inovação. Essa proposta leva em consideração as capacidades e habilidades do aluno e da aluna, visando a possibilitar que o processo de ensino-aprendizagem seja eficiente.

No processo educativo, a integração visa a possibilitar que todos e todas tenham as mesmas garantias de direitos, ou seja, incluir os alunos e as alunas de modo que respeitem a individualidade de cada ser, sua forma e seu ritmo de aprendizagem e de comunicação, zelando para que aprendam a conhecer as diferenças e limitações dos seres humanos, assim como respeitem e valorizem a pluralidade humana. Borges ilustra com a seguinte conclusão “[...] o direito à educação como pré-requisito essencial para a conquista da cidadania, uma

⁴⁸² MANTOAN, Maria Teresa Egér. **A Integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. p. 8.

⁴⁸³ GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Juiz de Fora: Graal, 1992. p. 21.

cidadania completa, que só pode ser efetivada numa sociedade igualitária”.⁴⁸⁴ O esforço conjunto, paciente, ativo e esperançoso de toda a sociedade, a mobilização e a força dos educadores e das educadoras tem importância fundamental nessa missão.

A religião comunga da mesma ideia de participação de todas as formas de manifestação religiosa, cultural e política, pois faz parte de todas as sociedades e da história da humanidade, por isso não poderia ficar ausente da vida escolar desses alunos e dessas alunas, seja qual for a religião professada por ele e por ela e sua família, que influencia em seu modo de ver o mundo, modo de vestir-se, alimentação, na educação dos filhos e das filhas e até no relacionamento com as outras pessoas. Para Eliade, a religião é complexa e figura como referência de uma comunidade.⁴⁸⁵

Acredita-se que o ser humano, independentemente de confiar ou não em alguma força superior, possui religiosidade, ou seja, um sentimento que questiona a presença de um ser Transcendente. Sendo assim, para Streck “se, por um lado, o Ensino Religioso oportuniza uma busca pessoal pelo Transcendente, por outro lado também abre espaço para uma vivência e uma partilha desta busca, para o diálogo com o outro, sem que isso se deva caracterizar como ensino de uma determinada religião”.⁴⁸⁶

Dessa forma, a inclusão do ER como componente curricular abrirá espaço para o aluno e a aluna conhecer, aprofundar seu conhecimento sobre religião e adquirir valores fundamentais para seu desenvolvimento espiritual e social; “religiosidade é a dimensão mais profunda da totalidade da vida humana”, conclui Fernandes.⁴⁸⁷

Mesmo com essa nova abordagem, os educandos e as educandas que não manifestam aceitação por nenhuma religião específica continuam sendo vistos e vistas com certo preconceito por boa parte dos e das colegas de classe e mesmo de membros despreparados do corpo docente, de forma que se sentem inferiores e discriminados. Sendo assim, é necessário que “[...] o Ensino Religioso na escola

⁴⁸⁴ BORGES, Maria Celia. **Políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009. p. 64.

⁴⁸⁵ ELIADE, Mircea. O Sagrado e o Profano. São Paulo: Martins Fontes, 2001. In: MARCHON, Benoit. **As Grandes Religiões do mundo**. São Paulo: Paulinas, 2001. p. 89.

⁴⁸⁶ STRECK, 2017, p. 271-272.

⁴⁸⁷ FERNANDES, Ir. Madalena. **Afinal, o que é o Ensino Religioso?** São Paulo: Paulus, 2009. p. 27.

pública seja tratado menos como ensino da religião ou ensino das religiões e mais como o ensino de conceitos que ajudam a criança, o adolescente e o jovem a compreender a importância ou não de abraçar uma religião como forma de encontrar respostas para indagações que formam parte indissolúvel do ‘vir a ser’”.⁴⁸⁸

Neste cenário, destaca-se a importância do ER que vai ajudar a desenvolver a aceitação, a autoestima, os valores e o caráter desses alunos e dessas alunas, através do conceito de um ser superior que os considera perfeitos em sua essência, reconhecendo-os e reconhecendo-as como pessoas capazes e trabalhando para torná-los e torná-las parte da comunidade. Conforme Mazzota, “O movimento mundial pela educação inclusiva é uma política, cultura, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos/as os/as alunos/as de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”.⁴⁸⁹

A inclusão é uma proposta de reforma educativa e não uma inovação. Essa proposta leva em consideração às capacidades e habilidades do aluno e da aluna, visando a possibilitar que o processo de ensino-aprendizagem seja eficiente. No processo educativo, a inclusão objetiva que todos e todas tenham as mesmas possibilidades de direitos, ou seja, incluir os alunos e as alunas de modo que se respeite a individualidade de cada pessoa, sua forma e seu ritmo de aprendizagem e de comunicação, zelando para que aprendam a conhecer as diferenças e limitações dos seres humanos, bem como respeitem e valorizem a pluralidade humana.

O reconhecimento do ER, como elemento importante na formação humana, com características essenciais de respeito à diversidade cultural, social e religiosa, elevou a disciplina a uma área do conhecimento, sendo respaldada pelas Resoluções CNE/CEB nº 04/2010 e CNE/CEB nº 07/2010.⁴⁹⁰ Sendo assim, o ensino fundamental passou a ter cinco áreas de conhecimento, e a área ER assumiu postura distinta da confessionalidade, que muito se fez presente ao longo da história da educação.

⁴⁸⁸ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 58.

⁴⁸⁹ MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Trabalho Docente e a Formação de Professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 2010. p. 9.

⁴⁹⁰ BRASIL, da **Lei 9.475**, o Ministério da Educação altera o artigo 33 da LDB 9394/1996, 1997.

4.4 O ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E A SOCIALIZAÇÃO DOS SABERES PRODUZIDOS E ACUMULADOS NO TEMPO PELAS DIFERENÇAS CULTURAIS

A sociedade passa por momentos de muitas transformações, quer social, cultural e, principalmente, religiosa, de modo que as mudanças ocorrem constantemente, levando a discussões frequentes sobre a questão da multiculturalidade. Dessa forma, ratifica-se a importância de oportunizar acesso ao conhecimento das diferentes religiões professadas no mundo globalizado, considerando-se que o aluno ou a aluna é o elemento principal no contexto social e escolar, pois a intolerância religiosa promove diversos tipos de discriminação, que, em muitas ocasiões, podem levar a graves conflitos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948⁴⁹¹ considerava desde então, como primordial, compreender a diversidade para se construir o respeito de todos e todas na sociedade. Para Pimenta,

O respeito à pluralidade constitui registro fundamental na construção da cultura dos Direitos Humanos, pois implica reconhecimento do outro, de seus valores e costumes. A igualdade, assim como a diversidade são princípios fundamentais da democracia e as escolas bem como as demais instituições educativas podem fomentar à interação e a convivência social nesta perspectiva.⁴⁹²

Diante disso, a reflexão sobre a diversidade cultural na educação escolar brasileira é um fator imprescindível, a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a qual atribui à educação a responsabilidade em desenvolver e respeitar toda a herança cultural de determinada população.⁴⁹³

A diversidade religiosa é um desses aspectos relativos à diversidade cultural, ancorados pelos documentos oficiais e educacionais do Brasil, a qual deve ser trabalhada na educação básica, com proposta de formar cidadãos multiculturalistas, superando a discriminação, o preconceito, a exclusão e a perseguição das religiões minoritárias presentes em nossa sociedade.

Com isso, Corrêa expressa:

⁴⁹¹ DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948.

⁴⁹² PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e atividades docentes**. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2013. p. 128.

⁴⁹³ DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos/BRASIL, 1991.

que a religiosidade por ser uma manifestação cultural de natureza imaterial é considerada como patrimônio cultural. Ela diz respeito à identidade de grupos formadores da sociedade brasileira, objetivada por meio de diferentes formas de expressão. Por isso poderíamos também dizer que a religiosidade presente em nossa sociedade faz com que os sujeitos que a têm como princípio de vida, passem a cultivá-la por meio de diferentes modos de criar, fazer e viver.⁴⁹⁴

Assim, o ER assume a função de defender a releitura do fenômeno religioso nacional, contextualizado e expressivo para a compreensão da sociedade brasileira. Entretanto, incorporar positivamente o objeto da diversidade religiosa na prática educacional, demanda empenho. E esse comprometimento, na visão de Corrêa, deve iniciar por seus educadores e suas educadoras, entre eles os professores e as professoras, “justamente pelo fato de que a cultura é um produto histórico com certa autonomia para gerar formas de pensar e agir próprios, os quais interferem no cotidiano das comunidades e promovem a identidade das mesmas”.⁴⁹⁵ No entanto, o compromisso dos professores e das professoras que atuam no ER nas escolas deve, antes de tudo, suplantar arquétipos de leituras exclusivas, cultura praticada pelo próprio ou pela própria docente, e ampliar seu conhecimento, abrindo espaço para outras atitudes de fazer cultura, religião e religiosidade e trabalhar concretamente a diversidade religiosa presente na sociedade brasileira.

Admitir a existência de que o fenômeno religioso é um dado da cultura e da identidade de um grupo social é fomentar o sentido da tolerância e da convivência respeitosa com o diferente. Mas o ER não está restrito “à identificação do fenômeno religioso, também visa à gradual descoberta e releitura de seus diferentes aspectos no cotidiano escolar e social”.⁴⁹⁶ Dessa forma, o ER constitui-se num combustível eficiente para o reconhecimento e respeito às diferentes expressões religiosas e oportuniza a leitura das distintas fontes da cultura sobre o fenômeno religioso.

Para Oliveira,

O Ensino Religioso, particularmente, tem a leitura e a decodificação do fenômeno religioso como base de sustentação de sua estrutura cognitiva e educativa e visa contemplar tanto a pluralidade que envolve o contexto de

⁴⁹⁴ CORRÊA, Rosa Lídia Teixeira. *Cultura e diversidade*. Curitiba: Ibepe, 2008. p. 149.

⁴⁹⁵ CORRÊA, 2008, p.148.

⁴⁹⁶ OLIVEIRA, Pedro Ribeiro. **Ensino religioso ou ensino confessional**. Artigo publicado em junho de 2011. Disponível em: <<http://ensinoreligioso-pe.blogspot.com.br/2011/07/>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

sua temática quanto à complexidade das duas áreas por ele incorporadas, a saber: a EDUCAÇÃO e a RELIGIÃO.⁴⁹⁷

Para reconhecer o ER como componente curricular, a escola deve assumir o compromisso de educar, sem excluir do horizonte os valores éticos e culturais que fazem parte do processo educacional; pode-se dizer que o elemento de fé para as igrejas, para a escola é objeto de estudo. Assim, presume-se a distinção entre fé/crença e religião, entre a ação particular da fé e o fato objetivo que a expressa.

O ER apoia essa distinção ao habituar-se à percepção profunda em alusão às indagações e apelos direcionados às ações de cunho reservado, pertinentes à vida social dos indivíduos. Essa contribuição se dá de forma que o ser humano seja amparado por completo, ou seja, trabalha tanto o campo humano quanto o campo do transcendental. Assim, de acordo com Carniato,

Além do conteúdo estabelecido, o Ensino Religioso tem um tratamento pedagógico diferenciado. Ele é mais do que só conhecimento. É preciso oferecer atividades interativas e participativas que proporcionem experiências. E estas, por sua vez, refletidas e dialogadas, se transformem em construção de saber, de sabedoria, e levem à educação integral da cidadania terrena e do protagonismo na humanização e na construção de um mundo novo, de vida para todos.⁴⁹⁸

Precisamente porque o aluno ou a aluna, através de seu convívio familiar e social, tem costumes e modos de agir diferentes um do outro, uma da outra, devido à necessidade de haver um referencial que possa dar limites ao indivíduo, para agir de acordo com os preceitos estabelecidos pela sociedade, impedindo-o de agir de maneira que seus costumes prejudiquem um do outro, uma da outra.

O Brasil tem tido avanços significativos na ampliação de acesso à escola. Entretanto, há ainda alguns entraves a superar, como ampliação do acesso à educação básica, a permanência dos alunos e das alunas na escola, educação de qualidade, bem como o respeito e a valorização da diversidade cultural existente nas escolas. Um dos fatores preponderantes para a eficácia na efetivação do ER encontra-se na formação dos professores. Nesse sentido, as Diretrizes para Formação de Professores de Ensino Religioso orientam, no art. 5º, que o ou a

⁴⁹⁷ OLIVEIRA, Pedro Ribeiro. **Ensino religioso ou ensino confessional**. Artigo publicado em junho de 2011. Disponível em: <<http://ensinoreligioso-pe.blogspot.com.br/2011/07>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

⁴⁹⁸ CARNIATO, Maria Inês. Paradigmas do ensino superior. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; OLIVEIRA, Lilian Blanck (Org.). **Ensino religioso: memórias e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2005. p. 47-55.

docente em Ensino Religioso, deverão estar apto e apta para “Compreender, respeitar e valorizar os princípios históricos, culturais, filosóficos, éticos, doutrinários e morais das diferentes matrizes religiosas [...]”.⁴⁹⁹ O professor ou a professora precisam pautar-se nos diversos aspectos do fenômeno religioso presentes em nossa sociedade, levar em consideração a experiência religiosa de cada aluno e aluna, suas tradições e suas potencialidades para que a prática escolar possa transpor o proselitismo religioso.

Assim, para Junqueira, Meneghetti e Schowicz, “o Ensino Religioso assume um papel significativo, o de contribuir para a construção de um novo cidadão e não apenas “formar” ou “confirmar” um fiel”.⁵⁰⁰ Esse novo cidadão e essa nova cidadã é alguém que vai interferir positivamente na sociedade, ao atuar de forma respeitosa e inteligente. A escola precisa incorporar à sua cultura a diversidade, estimular as diferenças e dar significados para oportunizar e produzir saberes em diferentes níveis de aprendizagens. Segundo Soares,

As diferenças fazem parte de um processo social e cultural e que não são para explicar que homens e mulheres, negros e brancos, distinguem entre si, é antes entender que ao longo do processo histórico, as diferenças foram produzidas e usadas socialmente como critérios de classificação, seleção, inclusão e exclusão.⁵⁰¹

A diversidade cultural do Brasil se distingue pelas inúmeras diferenças de etnias e culturas referentes a diferentes regiões, pela variedade de fisionomias e cenários. Essa mistura de culturas, muitas vezes, gera atritos e conflitos em casa, na rua, no trabalho e, principalmente, na escola. Atualmente, o currículo deve se voltar para a formação de cidadãos críticos comprometidos e cidadãs críticas comprometidas com a valorização da diversidade cultural, da cidadania e aptas, aptas a se inserirem num mundo global e plural. Lopes diz que

O currículo, na visão multicultural, deve trabalhar em prol da formação das identidades abertas à pluralidade cultural, desafiadoras de preconceitos em

⁴⁹⁹ BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CP/CNE 05/97**, sobre formação de professores para o ensino religioso na escola pública do ensino fundamental. 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

⁵⁰⁰ JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo; MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob; SCHOWICZ, Lilian Ana. **Cultura e Diversidade Religiosa**, 2002. p. 12.

⁵⁰¹ SOARES, Maria Aparecida Leite. **A Educação do surdo no Brasil**. Campinas. 2 ed. São Paulo: Autores Associados. 2005. p. 161.

uma perspectiva de educação para cidadania, para a paz, para a ética nas relações interpessoais, para a crítica as desigualdades sociais e culturais.⁵⁰²

É importante frisar que um ambiente amoroso e estimulante influencia positivamente no desenvolvimento da criança e dos e das jovens, visto que, a partir do momento em que a escola proporciona a todos seus alunos e todas as suas alunas a chance de conviver com a heterogeneidade e com as diferenças, está preparando-os e preparando-as para a vida em sociedade. A formação dos professores e das professoras e a prática pedagógica deverão constar de uma única esfera: diferenciar os meios para equiparar os direitos, principalmente o direito à informação e ao convívio. De acordo com Blanco,

O desafio, agora, é avançar para uma maior valorização da diversidade sem ignorar o comum entre os seres humanos. Destacar muito o que nos diferencia pode conduzir à intolerância, à exclusão ou a posturas fundamentalistas que limitem o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, ou, que justifiquem, por exemplo, a elaboração de currículos paralelos para as diferentes culturas, ou para pessoas com necessidades educacionais especiais.⁵⁰³

Assim, o ER é capaz de promover transformação substancial na vida dos e das adolescentes, oportunizando a descoberta de si e do outro e da outra, a convivência e a relação com as pessoas que o cercam e sua experiência com o Transcendente. Portanto, o objetivo principal é estimular a diversidade responsável, como forma democrática, atendendo os alunos e as alunas de forma diferenciada para que todos e todas se tornem iguais, compreender que para viver harmoniosamente numa sociedade, altamente religiosa, pluralista e secularizada necessita conhecer o diferente, e respeitar a forma de pensar e a maneira de viver de cada indivíduo.

A necessidade da valorização da disciplina Ensino Religioso enquanto área de conhecimento como as demais disciplinas, como estão reconhecidas pela Diretrizes Curriculares, muito contribuirá com o Ensino Religioso como parte integrante da formação básica cidadã, pois valoriza o pluralismo e a diversidade cultural existente no Brasil, facilitando a compreensão das formas que exprimem o Transcendente na superação da finitude humana.

⁵⁰² LOPES, Edson Pereira *et al.* *Ensino Religioso: quem deve educar nossos filhos?* São Paulo. Fonte Editorial, 2011. p. 11.

⁵⁰³ BLANCO, Rosa. A atenção educacional à diversidade: escolas inclusivas. In: Marchesi, Álvaro; Tedesco, Juan Carlos. **A sala de aula inclusiva**. Daniela Alonso e S. Casarin. São Paulo. No prelo, 2012.

5 CONCLUSÃO

Diante dos desafios enfrentados pelo ER e pela Educação Inclusiva, a abordagem sobre educação em direitos humanos constitui-se um instrumento de grande relevância na disseminação de saberes, pois a complexa tarefa de transformar o conhecimento em algo significativo exige múltiplas ações. O ER no processo de ensino aprendizagem de alunos e alunas com deficiência pode ser utilizado como ferramenta fundamental para o desenvolvimento de novas qualidades humanas, estimulando e respeito e aceitação das especificidades, qualidades e restrições que a pessoa com ou sem deficiência possui, ou seja, a inserção do ER faz com que o indivíduo reconheça as habilidades e limitações de cada ser humano, pois viabiliza o diálogo, a interatividade, o respeito e a interação.

As mais importantes ações são as capazes de provocar impactos significativos nas práticas cotidianas. Para tanto, a formação de educadores e educadoras merece um lugar de destaque nas discussões em instituições de ensino público, assim como nos demais espaços de formação e produção de conhecimento da sociedade. A educação inclusiva, nesse sentido, permite a interação de pessoas com deficiência no ambiente escolar, bem como possibilita que estas convivam com outras pessoas e criem novas perspectivas (de convívio social, de objetivos, projetos). O ER, por sua vez, por meio da Educação Inclusiva, é um instrumento que contribui para que as pessoas amadureçam essas novas perspectivas. Nessa ótica, o ER, no processo ensino-aprendizagem de alunos e alunas com deficiência, pode ser utilizado como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento desse aluno e dessa aluna, estimulando-o e estimulando-a ao respeito à pluralidade cultural e religiosa no contexto escolar, pautado na alteridade.

Na escola, o ER tem a função de auxiliar na construção de valores éticos e sociais, necessários para a vida em sociedade, bem como possibilitar o reconhecimento da importância da religiosidade enquanto construção social e cultural, que constitui a história da humanidade, independentemente da forma como ela se manifesta. Essa função também está presente em se tratando de contextos educacionais inclusivos, cuja finalidade é promover a convivência natural entre os alunos e as alunas com e sem deficiência.

Comparando-se a trajetória da Educação Inclusiva com todos os percalços enfrentados pelo ER - como sua transformação de tradição confessional em campo de saber, focado na tolerância, no combate ao preconceito, no reconhecimento das diferenças, no respeito à diversidade cultural e religiosa -, ambos têm uma trajetória marcada por dificuldades e incompreensões. Foi necessário o amparo das leis para estes componentes educacionais se fazerem presentes no contexto escolar, na ação do professor e na perspectiva dos direitos humanos.

Cabe referenciar que ambas as temáticas - ER e Educação Inclusiva - têm sua relevância na sociedade e são pertinentes à realidade da educação contemporânea, pois constituem saberes que contribuem para a formação do cidadão e da cidadã. Para tanto, a escola deve estar atenta às diversas formas de como trabalhar a disciplina ER e como conduzir a educação inclusiva. É fundamental que, como sistema de ensino, a escola estabeleça as ferramentas necessárias para o professor direcionar seu trabalho sobre essas duas temáticas, de forma coerente, respeitando o espaço da diversidade.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno e da aluna com deficiência podem ser eficazes a partir de práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos e todas. Essa concepção é defendida por Vygotsky, através da Teoria Sociointeracionista, quando assegura que as crianças com deficiência devem ser estimuladas a interagir, ao invés de serem educadas exclusivamente em contato com crianças da mesma condição física, pois as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno e da aluna com deficiência se constroem por meio da interação social. Suas pesquisas tem norteando estudos de diversos estudiosos das mais distintas áreas, além de contribuir incessantemente para a melhoria da qualidade de ensino, uma vez que, ao se compreender melhor o processo percorrido para a assimilação do saber e como procede a evolução do/a educando/a, entende-se que os conflitos advindos das dificuldades de aprendizagem são mais fáceis de serem solucionados. Nesse sentido, é inegável a contribuição de Vygotsky, visto que ele dedicou boa parte de sua vida à educação de crianças com deficiência, construindo propostas de grande relevância.

Diante desse contexto, no tocante aos objetivos desta pesquisa, constatamos que o ER tem grande importância na educação inclusiva, numa

perspectiva interdisciplinar, quando provoca mudança social, fazendo com que o aluno e a aluna compreendam as muitas situações existentes nos diferentes ambientes, respeitando a diversidade. Portanto, este estudo possibilitou a compreensão de que o ER pode contribuir para a transformação da realidade social, bem como para o processo de inclusão social e escolar de pessoas com deficiência.

O sentido do trabalho pedagógico inclusivo é construído no cotidiano. Embora grande aparato teórico delineie algumas possibilidades, isso ainda não é suficiente. Significa que a atuação do professor e da professora é incerta, não tem uma configuração. Essa incerteza requer professores preparados e professoras preparadas, não com um modelo pronto, mas com habilidades para inovar, renovar, aprender e reaprender permanentemente.

Observa-se, portanto, que ainda está arraigada, no pensamento das pessoas e mesmo dos professores e das professoras, a ideia de que somente o e a profissional que atua com alunos e alunas com deficiência precisa se preparar para a inclusão. Grande engano. A escola precisa ser inclusiva. Sendo assim, quem abre o portão, quem dirige a escola, quem a coordena, quem prepara o lanche, quem faz a higienização, quem participa da escola precisa desenvolver uma postura que agregue, que respeite, que ofereça possibilidades de participação; de forma geral, isso é inclusão.

Nesse âmbito, a escola pode matricular todos os alunos e todas as alunas por força da obrigatoriedade das leis vigentes. Contudo, para que seja de fato para todos e todas, faz-se necessário que ela dê atenção aos diversos aspectos que contribuem para um acolhimento adequado. Para tanto, são necessárias mudanças físicas e estruturais, ações pedagógicas adequadas, formação continuada dos professores e das professoras e desenvolvimento de boas relações envolvendo os colaboradores e as colaboradoras da escola e todas as crianças com e sem deficiência. Assim, as boas relações escolares, as práticas pedagógicas inclusivas, somando-se à formação e à capacitação docente, constituem o tripé do sucesso escolar e devem ser a base orientadora que norteia as ações pedagógicas. Tais orientações devem estar bem definidas no projeto pedagógico da escola. Essa é a condição para transformar a escola num espaço de inclusão, superando, assim, as barreiras e dificuldades que constituem o cotidiano escolar.

No que tange ao papel do professor e da professora, quanto a sua função pedagógica, pelas leituras realizadas, entendemos que é necessária formação continuada mais específica para atender aos alunos e às alunas com deficiência. A falta de formação representa uma das grandes barreiras para a inclusão, uma vez que, por insegurança, medo ou descaso, muitos professores e muitas professoras ainda apresentam resistência em realizar um trabalho inclusivo.

Este ainda é o cenário do atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiência. Há de se reconhecer que já ocorreram avanços significativos, por meio de teorias e leis específicas, especialmente relacionadas à negação de toda e qualquer prática excludente e discriminatória. Todavia, muito ainda precisa ser feito, em termos práticos, para que o aluno e a aluna sintam e vivam os benefícios da inclusão. Neste cenário, as temáticas discutidas neste estudo não foram esgotadas, ao contrário, precisam de novas pesquisas, análises e reflexões, bem com, uma aproximação maior com a realidade escolar, no sentido de contribuir para a melhoria das relações interpessoais em sala de aula, na escola e na sociedade.

Acredita-se que o processo de inclusão, atuando em parceria com o ER, requer da escola novos enfoques no processo ensino aprendizagem. É necessário que a escola se transforme e que os professores e as professoras mudem suas práticas pedagógicas, desde os níveis mais básicos de ensino. De fato, o princípio democrático “de uma educação para todos” só se evidencia nos sistemas que priorizam o conjunto discente.

Nesse sentido, o papel da educação está diretamente relacionado com a responsabilidade de mudanças no paradigma da inclusão, estabelecendo uma estreita relação com os preceitos do ER, e no desenvolvimento de trabalhos pautados no conceito de educação inclusiva e cidadania, compartilhando do entendimento de que todos são cidadãos e todas são cidadãs e estão diretamente relacionados aos fenômenos sociais e culturais.

Refletir que se vive em sociedade, que comportamentos individuais implicam na coletividade e que a comunidade precisa educar para um outro mundo possível, tanto de modo formal quanto não-formal, acreditando que não se pode mudar o mundo sem mudar as pessoas, é preceito básico da educação. Mudar o mundo depende de todas as pessoas, e é preciso que cada um tome consciência e organize-se em prol da coletividade. Por essa razão, buscou-se com este estudo

estabelecer um diálogo entre o ER e a Educação Inclusiva, à luz da Teoria Sociointeracionista. Desse modo, a prática pedagógica do professor e da professora deve ser pautada na responsabilidade social, visando à desarticulação do ciclo da exclusão escolar.

Espera-se que este estudo seja mais uma referência para o desenvolvimento de futuras pesquisas na área educacional. Deseja-se, também, que essas pesquisas tenham como objetivo a socialização dos saberes e a construção de novos conhecimentos com a finalidade de divulgar experiências e projetar novos valores, visando à busca do saber coletivo balizado pelo pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da educação para todos e todas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; et al. **Gangues, galeras, chegados e rappers**. RJ, Ed. Garamond, 2002.

ABRAMOWICZ, Anete Moll Jaqueline (Org.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papyrus, 1997.

ALARCÃO, Isabel. A Formação do Professor Reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ALMEIDA, Dulce Barros de. **Da educação especial à educação inclusiva? A proposta de “inclusão escolar”**. ANPED, 2007.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética Editora Ltda., 1994.

_____. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Tempo, tempo, tempo. In: ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

AINSCOW, Mel; FERREIRA, Windyz. Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In David Rodrigues (org.). **Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003.

AMAPÁ. Diário Oficial do Estado do Amapá. Disponível em: <https://sead.portal.ap.gov.br/diario_oficial>. Acesso em: 22 abr. 2019.

ANDRADE. Maria Margarida de. **Introdução e metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalho na graduação**. São Paulo: Atlas, 2007.

ANTUNES, Celso. **Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ARAGÃO, Gilbraz de Souza; SOUZA, Mailson Fernandes Cabral de. **Modelos de Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, 2001.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Inclusão social e a municipalidade. In: MANZINI, Eduardo José (org.) **Educação Especial: Temas atuais**. Marília: UNESP Publicações, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Tempo, tempo, tempo. IN: ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR-9050: Acessibilidade a Edificações, Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos**. Rio de Janeiro, 2004.

BALZAN, Newton César. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CASTANHO, Maria Eugênia. L. M. (orgs.). **Pedagogia universitária: as aulas em foco**. 3 edição. Campinas: Papirus, 2002.

BARRAL, Julia; PINTO-SILVA, F. E; RUMJANEK, V. M. Comunicando ciência com as mãos. **Ciência Hoje**, n. 296, p. 26-31, set. 2012.

BASSO, Cintia Maria. **Algumas Reflexões sobre o ensino mediador por computadores**. Disponível em: <www.ufsm.br>. Acesso em: 29 jan. 2019.

BASTOS, Ana Cristina de Almeida Cavalcante. **A formação do professor do Ensino Religioso: Um novo olhar sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola**. São Paulo: Fonte Editorial, 2015.

_____. **Compêndio do Ensino Religioso**. (Org.) São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. **Ensino Religioso: incentivo à inclusão do aluno com deficiência**. Diálogo, Religião e Cultura. 66 nº 82. São Paulo: Paulinas, 2014.

BARRETA, Emanuele Moura; CANAN, Silvia Regina. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Avanços e recuos a partir dos documentos legais**. IX ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

BELIZÁRIO FILHO, José; LOWENTHAL, Rosane. Transtornos Globais do desenvolvimento e os desafios para o processo de inclusão educacional. In: Inclusão: **Revista da Educação Especial**. Brasília, v. 5, n. 02, p. 44, 2010.

BELLO, Angela Ales. **Culturas e religiões**. Bauru: Edusc, 1998.

BENEVIDES, Maria Victória. **Educação em Direitos Humanos: do que se trata?** Seminário de Educação em Direitos Humanos. São Paulo, 18/02/2000.

BERKENBROCK, Volney José. **A atitude franciscana no diálogo inter-religioso**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERGAMO, Regiane Banzatto. **Educação Especial: Pesquisa e Prática**. 1ª ed, Curitiba: InterSaberes, 2012.

BERGSON, Henri. **Cartas, conferências e outros escritos**. São Paulo, Abril Cultural, Coleção "Os Pensadores", 1984.

BEYER, Hugo Otto. **O fazer Psicopedagógico**. A abordagem de Reuven Feurenstein a partir de Piaget e Vygotsky. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

_____. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org). **Inclusão e Escolarização**. Porto alegre: Mediação, 2006

_____. **O projeto da educação inclusiva**: perspectiva e princípios de implementação. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BLANCO, Rosa. A atenção educacional à diversidade: escolas inclusivas. In: MARCHESI, Álvaro; TEDESCO, Juan Carlos *et al.* **A sala de aula inclusiva**. São Paulo: s. n., 2012.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOFF, Leonardo. **Espiritualidade**: um caminho de transformação. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONOME, José Roberto. **Religião**: entre a verdade e a veracidade. Goiânia, Editora UCG, 2006.

BORGES, Adriana Costa; OLIVEIRA, Elaine Cristina Batista Borges de; PEREIRA, Ernesto Flávio Batista Borges; OLIVEIRA, Marcio Divino de. Reflexões Sobre A Inclusão, A Diversidade, O Currículo E A Formação De Professores. In: **Anais Eletrônicos do Congresso Acadêmico Científico da UEG de Porangatu**. 2013.

BORGES, Maria Celia. **Políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

BRANDENBURG, Laude Erandi. A fenomenologia religiosa e os espaços educativos. In: BRANDEMBURG, Laude Erandi; WACHS, Manfredo; KLEIN, Remi; REBLIN, Iuri (Orgs.) **Fenômeno religioso e metodologias**. VI Simpósio de Ensino Religioso, São Leopoldo: Sinodal, 2009b.

_____. **A integração pedagógica no Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

_____. Concepções epistemológicas do Ensino Religioso, 2005. In: BRANDENBURG, Laude Erandi *et al.* (Orgs.). **Ensino Religioso na Escola: bases, experiências e desafios**. São Leopoldo: Oikos, 2005.

_____. **Ensino Religioso e Educação em Direitos Humanos**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008.

BRASIL. **CONAE/2010: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**: Brasília: MEC, 2010.

_____. Constituição (1937) **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 5 de outubro de 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 de outubro de 1988, Seção 1.

_____, da **Lei 9.475**, o Ministério da Educação altera o artigo 33 da LDB 9.394/1996, 1997.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**, 1991. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

_____. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3 ed. / edição do material Cynthia Duk. – Brasília: [MEC, SEESP], 2006.

_____, **Lei nº 9.475** de 22 de julho de 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9.475.htm>. Acesso em: 13 jul. 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/1996**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2 v. 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Versão Final. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, **Parecer CP/CNE 05/97, sobre formação de professores para o ensino religioso na escola pública do ensino fundamental**. 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Por uma política curricular para a educação básica**: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, Brasília: MEC/SEB/DCEI, julho 2014. Disponível em: <<https://ipfer.com.br/gper/wp.../sites/.../Governo-Federal-Diretrizes-Aprendizagem.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

_____. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: deficiência visual. Vol. 1, 2 e 3. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Especial, 2000.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais** -Adaptações Curriculares. Brasília: MEC.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 2001.

BUARQUE, Cristovam. **Revolução das prioridades**. Instituto de Estudos Econômicos (INESC), 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

BUNDCHEN, Célia Marize. **O Ensino Religioso**: Significados de Religião em Diferentes Contextos Educativos. Porto Alegre, Editora Concórdia, 2007.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. 2. Ed. Campinas, SP: Autores associados/PUC, 2006.

CARNEIRO, Sandra Maria Corrêa de Sá. **Liberdade Religiosa, Proselitismo ou Ecumenismo**: controvérsias acerca da (re)implantação do ensino religioso nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Trabalho apresentado no XXVIII Encontro Anual da ANPOCS. 2004.

CARNIATO, Maria Inês. Paradigmas do ensino superior. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; OLIVEIRA, Lilian Blanck (Org.). **Ensino religioso**: memórias e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 2005.

CARON, Lurdes. Ensino Religioso: desafios de linguagem. In: BOEIG, Antônio (Org.). **Ensino Religioso no Projeto Pedagógico Pastoral Salesiano**. Brasília: Cis Brasil – CIB, 2011.

CARON, Lurdes. **Ensino Religioso nas escolas públicas e confessionais**: concepção, convergências e diferenças. 2017.

CARVALHO, Rosita Édler. **A nova LDB e a educação especial**. Curitiba: WVA, 2008.

_____. **Educação Inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Revista Psicologia em Estudo**. 2011, 16(4), 659-675.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & educação**. Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 177-229, 1990.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

COIMBRA, Ivanê Dantas. **A Inclusão do Portador de deficiência visual na escola regular**. Salvador, 2003.

COLL, César; MIRAS, Mariana. A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESE, Álvaro (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação:** psicologia na educação. Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. V. 2, pt.3: Fatores socioambientais e interpessoais do processo de ensino e aprendizagem, cap. 16, p. 265-280.

CONER – Conselho de Ensino Religioso. Disponível em: <<http://conerrs.wordpress.com/estatuto-do-conselho-de-ensino-religioso>>. Acesso em: 04 maio 2017.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução 465/03**. Belo Horizonte: CEE/MG, 2003. Disponível em: <<http://www.cee.mg.gov.br/resolucoescee.htm>>. Acesso em: 08 maio 2017.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RONDÔNIA. **Resolução 108/03**. Porto Velho: CEE/RO, 2003.

CORRÊA, Rosa Lúcia Teixeira. **Cultura e diversidade**. Curitiba: Ibpex, 2008.

CORREIA, Luís de Miranda. **Inclusão e necessidades educativas especiais:** um guia para educadores e professores. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2008.

CORTELA, Mário Sérgio. **Educação, Ensino Religioso e formação docente**. In: SENA, 2006.

CORTELLA, Mario Sérgio, **A Escola e o Conhecimento**. Editora Cortez, 2006.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Educação escolar inclusiva: Demanda por uma sociedade democrática. **Revista Cadernos de Educação Especial**: nº 22, pp.3, 2003.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; MOREIRA, Mércia. **Psicologia da Educação**: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltados para a educação - ênfase nas abordagens interacionistas dos psiquismos humanos. 10 ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2005.

CRUZ, Therezinha Motta Lima da. **Didática de Ensino Religioso**. 1 ed. São Paulo: FTD, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação Educacional Brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; REIS, Marcos Vinicius de Freitas e BOBSIN, Oneide. **A Realidade do Ensino Religioso no Estado do Amapá**: Proposta de Criação do Primeiro curso de Licenciatura em Ciências da Religião, 2017.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. **Formação de professores de ensino religioso no Amapá**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO, 12. 2012, Manaus. Anais... Florianópolis: Fonaper, 2012, p. 420-429. Disponível em: <www.gper.com.br/biblioteca_download.php?arquivold=880>. Acesso em: 20 mar. 2019.

DAMIANI, Magda Floriana; NEVES, Rita de Araujo. **Vygotsky e as teorias da aprendizagem**. UNIrevista. 2006, Vol. 1, n. 2.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Editora Cortez, 7 edição, 2012.

_____. Quatro pilares da Educação. In: DELORS, Jacques (Org.). **Educação: Um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrutor do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.

DIAS, Adelaide Alves; MACHADO, Charliton José dos Santos e NUNES, Maria Lúcia da Silva. **Currículo, formação docente e diversidades socioculturais**. Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social: Currículo, formação docente e diversidades socioculturais. Editora Universitária da UFPB, João Pessoa, 2009.

DICKIE, Maria Amélia Schmidt; LUI, Janayna de Alencar. **O ensino religioso e a interpretação da lei**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, v.13, n. 27, p. 237-252, 2007.

DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana. **Laicidade e Ensino Religioso no Brasil**. Brasília: UNESCO: Letras Livres: Ed da UNB, p. 29, 2010.

DUEK, Viviane Preichardt. Formação Continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 17- 42, Junho, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&lng=em&nrm=isso>. Acesso em: 15 jul. 2019.

DURKHEIM, Emile. **As Formas Elementares da Vida Religiosa**: o sistema totêmico na Austrália. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ESTADO DO AMAPÁ. Conselho Estadual de Educação do Amapá/CEE-AP. **Plano Curricular de Educação do Amapá**. Macapá: CEE/AP, 2009.

FARIAS, Maria Lígia Malta. **Escola e Relações Interpessoais**: mediação de conflitos e sujeitos de dignidade. IN: FLORES, Elio C. et. al. Educação em Direitos Humanos e Educação em para os Direitos Humanos. -João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

FERNANDES, Ir. Madalena. **Afinal. O que é o Ensino Religioso?** São Paulo: Paulus, 2009.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FIGUEIREDO, Anísia de Paula. **Ensino Religioso: tendências pedagógicas**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

FONAPER. Fórum Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Religioso. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FONTES, Rejane de Souza. **Ensino Colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009

FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso**. 8 ed., São Paulo: Editora Ave Maria, 2006.

FREI BETTO. **Alteridade**. Disponível em: <<https://www.freibetto.org/index.php/artigos/14-artigos/24-alteridade>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à práticas educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 1995.

FUCHS, Henri. **Identidade e ensino religioso: Uma relação necessária na educação escolar**, São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Juiz de Fora: Graal, 1992.

_____. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. 1993.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. 1 ed. Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 1991.

GLAT, Rosana. Desconstruindo Representações Sociais: Por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, Edição Especial, p.9-20, 2018.

GLAT, Rosana; MAGALHÃES Elisa de Fátima Cardoso Barbosa; CARNEIRO, Rogéria. Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. In: MARQUEZINE, Maria Cristina et al. (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina: Ed. UEL, 1998.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

GLAT, Rosana; OLIVEIRA, Eloíza da Silva Gomes. Adaptações Curriculares. In: **Relatório de Consultoria Técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro**, 2003. Disponível em: <<http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>>. Acesso em 18 out. 2017.

- GLAT, Rosana & OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes. **Adaptação Curricular**. 2003.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1988.
- GONÇALVES-FILHO, Tarcizo. **Ensino Religioso e a formação do ser político**: uma proposta para a consciência da cidadania. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- GORCZEVSKI, Clovis. **Direitos humanos, educação e cidadania**: conhecer, educar, praticar. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009.
- GRESCHAT, Hans – Jüingen. **O que é Ciências da Religião?** Tradução Frank Usarski. São Paulo: Paulinas, 2005.
- GRUEN, Wolfgang. **O ensino religioso na escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GUIMARÃES, Artur. Inclusão que dá certo. **Revista do Professor**. Nova Escola, 2003.
- HEERDT, Mauri Luiz, Coppi. Paulo de. **Como Educar Hoje? reflexões e propostas para uma educação integral**. São Paulo: Mundo e Missão, 2003.
- HERLLER, Victor; NOTAKER, Henri; GAARDER, Jostein. **O livro das religiões**. 13 ed. São Paulo: Editora Schwarez, 2004.
- HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. **Ensino Religioso nas legislações**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017.
- IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/macapa/panorama>>. Acesso em: 17 abr. 2019.
- JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo; MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob; SCHOWICZ, Lilian Ana. **Cultura e Diversidade Religiosa**, 2002.
- JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo. **O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- _____. **O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- _____. **O Processo de Escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis, 2009.

_____. **História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso**: Coleção Temas do Ensino Religioso. São Paulo, Editora IBPEX, 2008, p. 136.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; WAGNER, Raul. **O Ensino Religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat Editora. PUCPR, 2011.

KADLUBITSKI, Lídia; JUNQUEIRA, Sérgio. Cultura e diversidade religiosa: diálogo necessário em busca da Fraternidade Universal. **Interações**. Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 123-139, 2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES** [online], v. 26, n. 69, p.163-184, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 Ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercampo, 2006.

LINS, Eunice Simões; CRUZ, Josilene Silva da. **Objeto de estudo, objetivo e eixos do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular**. São Leopoldo: Sinidal, Petrópolis: Vozes, 2017.

LOPES, Edson Pereira, et al. **Ensino Religioso**: quem deve educar nossos filhos? São Paulo, Fonte Editorial, 2011.

LORENZINI, Nydia Mara Pinheiro. Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do ensino fundamental. 2004. 156 p. **Dissertação (Mestrado em educação)** – Universidade Feral de Santa Catarina, Santa Catarina – RS, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **A pesquisa em educação. Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUSTOSA, Oscar. **Catequese Católica no Brasil**. São Paulo: Paulinas, 1992.

MACEDO, Lino. **Fundamentos para uma Educação Inclusiva**. (online), 2002. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.com.br>> Acesso em: ago. 2018.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. (org). **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. 2 ed. rev. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A hora da virada. Inclusão: **Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, 2005, p. 24-28.

_____. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo. Memnon, 1997.

_____. **Inclusão escolar:** O que é? Por que? Como fazer. São Paulo: Moderna, 2003.

MARCHON, Benoit. **As Grandes Religiões do mundo.** São Paulo: Paulinas, 2001.

_____. **O desafio das diferenças nas escolas.** *Petrópolis: Vozes*, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCHESI, Álvaro. A Prática das Escolas Inclusivas. In: **Desenvolvimento pedagógico e educação:** Transtorno de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. **Inclusão.** Compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARTINS, Vicente. **Dislexia.** Disponível em:
<<http://sites.uol.com.br/vicentemartins>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

MARTINS FILHO, Lourival José. **Aprendizagens básicas no Ensino Religioso nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.** São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017.

MARTURANO, Edna Maria. Interação professora-aluno em condição de atendimento individualizado: um estudo exploratório. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 35, n. 4, p. 64-80, 1983.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2005.

MATA, Sérgio da. **História & Religião.** Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2010.

MATUI, Jiron. **Construtivismo:** teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

MATURANA, Humberto. **Uma nova concepção de aprendizagem**. Palestra para professores do ensino Básico. Universidade Católica de Santiago do Chile, 20/07/90.

MARUNY Curto, Lluís. **Escrever e Ler**: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a ler e escrever. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 2010.

MEIRIEU, Phillippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

_____. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre a educação especial. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, M.A. e WILLIAMS, L.C.de A. **Temas em Educação Especial**: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

MENEGHETTI, **O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIELLE, Neide; POSSEBON, Fabrício. Ciências das religiões: proposta pluralista na UFPB. **NUMEN**: Revista de estudos e pesquisa da religião. V. 15, n. 2, 2012. Disponível em: <http://numem.ufjf.emnuvens.com.br/numen/article/view/1803>. Acesso em: 15 fev. 2019.

MILETTI, Silvia Márcia Ferreira. **Projeto de Pesquisa**: A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 21 Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAES, Alexandre de. **Direitos Humanos Fundamentais**. Coleção Temas Jurídicos. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MORAIS, Maria Aparecida Dantas. **A importância do Ensino Religioso para formação dos valores morais do aluno**. Disponível em: [<www.webartigos.com/artigos/a-importancia-do-ensino-religioso-para-formacao-de-valores-do-aluno/128198/>](http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-do-ensino-religioso-para-formacao-de-valores-do-aluno/128198/). Acesso em: 29 jun. 2017.

NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. O ensino religioso e seus modelos epistemológicos. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação** - ISSN 2359-208. Rev. EDUCA, Porto Velho (RO), v.3, n.6, pp. 1-17, 2016.

NASCIMENTO, Rosangela Pereira. **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2009.

Disponível em:

<<http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>>.

Acesso em: 27 jan. 2019.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. Formação de professores e profissão docente. IN. NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Instituto Inovação educacional. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Formação de professores e o trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

OLENIKI, Marilac Loraine. O Ensino Religioso na formação integral do educando. In: Congresso Estadual de Educação da AEC/PR, 15, 2003, Curitiba, **Anais ...** Curitiba: Champagnat, 2003.

OLIVEIRA, Ednilson Turozi. **Ensino Religioso: fundamentos epistemológicos**. Curitiba: Ibpex, 2009.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de, et al. **Ensino Religioso no Ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Ensino Religioso: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 51-52. Coleção docência em Formação. Série Ensino Fundamental.

_____. **Formação de docentes para o ensino religioso: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero**. São Leopoldo: EST/IEPG, 2003.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Dialética hoje. Lógica, metafísica e historicidade**. São Paulo: Loyola, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensar Educação. Contribuições de Vigotsky. In: CASTORINA, José Antonio. **Piaget – Vygotsky**. Novas contribuições para o debate. São Paulo: Editora Afiliada ABDR, 2007.

OLIVEIRA, Pedro Ribeiro. **Ensino religioso ou ensino confessional**. Disponível em: <<http://ensinoreligioso-pe.blogspot.com.br/2011/07>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

OMOTE, Sadao. **A Formação do Professor de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. São Paulo: Editora UNIESO, 2003.

PACHECO, José Augusto. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Possibilidades de história ao contrário, ou, como desencaminhar o aluno da classe especial**. 3 ed. São Paulo: Plexus Editora, 2005.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. **Metodologia de pesquisa**: abordagem teórica prática. Campinas: Papirus, 1996.

PALÁCIOS, Jesús, COLL, César, WALLON, Henri Paul. **A evolução psicológica da criança**. Rio de Janeiro: Andes, 1995.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. **O direito à diferença**: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: IBEP, 2008.

PCNS- Parâmetros Curriculares Nacionais. **Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental**. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC/SEF/SEESP, 2001.

PASSOS, João Décio. Ensino religioso: mediação 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.

_____. **Ensino Religioso**: construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia. **Ensino religioso e formação docente**: ciência da religião e ensino religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____. **Epistemologia do Ensino Religioso**: a inconveniência política de uma área de conhecimento. Ciberteologia, São Paulo, ano 7, n. 34, p. 108-124. Disponível em: <<http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/index.php/artigos/epistemologia-doensino-religioso-a-inconveniencia-politica-de-uma-area-de-conhecimento/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

PAULY, Evaldo Luis. O dilema epistemológico do ensino religioso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p.172-182, set-dez 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a11>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

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

_____. Philippe. **A Pedagogia na Escola das Diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre, Artmed, 2001.

PESSOA, Xavier Carneiro. **Sociologia da Educação**. Campinas: SP, 1997.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 7 Ed. São Paulo: Editora Ática, 2010.

PIMENTA, Renata Waleska de Sousa; FONSECA, Jorge Alberto Lago. **Diversidade, educação e os processos de exclusão/inclusão na escola**: breves reflexões. Educação e Diversidade cultural: tensões, desafios e perspectivas. Elcio Cecchetti e Adeciz Pozzer (Orgs). Blumenau: Edifurb, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e atividades docentes**. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Do ensinar à ensinagem. In: PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINHEIRO, Ana Paula Rocha. **Formação de professores para inclusão de pessoas com necessidades especiais**: o caso de cursos de licenciatura da UFRB, Amargosa: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2010.

PIRES apud: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira. **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006.

PIRES, José. A prática docente como lócus preferencial da pesquisa em educação in MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos... [et al.] **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal, RN: EDUFERN, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

PORTAL da Câmara dos Deputados. Brasília. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

PROGRAMA de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual. Vol. 1, 2 e 3. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Especial, 2000.

QUADROS, Ronice Muller. **A escola que os surdos querem e a escola que o sistema “permite” criar**: estudo de caso do estado de Santa Catarina. GT: Educação especial, n. 15. XXVIII Reunião anual da ANPEd, Caxambu, 2005.

QUEIROZ, Cristina. **Autonomia e direito fundamental à liberdade de consciência, religião e culto**: os limites da intervenção do poder público. Estudos em Comemoração aos Cinco Anos (1995-2000) da Faculdade de Direito da Universidade do Porto. Coimbra: Coimbra Editora, 2001.

RAMALHO, Betânia Leite; BELTRÁN NUNEZ, Isauro. Diagnóstico das necessidades formativas dos professores de ensino médio no contexto das reformas curriculares. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 40, n. 26, p. 69-96, jan./jun. 2011.

REGO, Teresa Cristina. **Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais** in Diferenças e Preconceito Na escola – Alternativas Teóricas e Práticas. Julio Groppa Aquino (org.), São Paulo, Summus, 1998.

_____. **Vygotsky**, uma perspectiva histórico-cultural da Educação. 14 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RESENDE, Muriel Lemes Moreira. **Vygotsky**: um olhar sociointeracionista do desenvolvimento da língua escrita. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1195>>. Publicado em: 25 nov. 2009. Acesso em: 08 maio 2017.

RESOLUÇÃO n. 14/06-CEE/AP. Conselho Estadual de Educação. Governo do Estado do Amapá. Disponível em: <http://www.gper.com.br/biblioteca_download.php?arquivold=136>. Acesso em: 08 maio 2017.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. Educação especial do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

RODRIGUES, Davi. (coord.). **Educação e Diferença Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva**. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: _____ (org.). **Inclusão e educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

_____. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, Elisa. **Ensino Religioso e área do conhecimento**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. **História do Ensino Religioso no Brasil**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017.

ROSA, Ângela Coronel da. Os limites da Inclusão. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano III, n. 32, p. 08-12, nov. 2004/ jan. 2005.

ROSA, Suely Pereira da Silva. **Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão**. Curitiba: IESD, 2005.

ROSSATO, Maristela. (Org). **Políticas públicas e necessidades especiais**. Maringá: EDUEM, 2005.

RUEDELL, Pedro. **Educação religiosa**: fundamentação antropológico-cultural da religião segundo Paul Tillich. São Paulo: Paulinas, 2007.

SANCHES, Isabel. Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, v. 5 n. 5 (2005), p. 127-142. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>>. Acesso em: 27 maio 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAVANI, Dermeval. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre, Artmed, 1991.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas: SP. Autores Associados, 1997.

SANTA CATARINA, GOVERNO DO ESTADO, **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica**, Estado de Santa Catarina, Secretaria de Educação, 2014.

SANTOS, Rodrigo Oliveira dos. **Movimento institucional das pessoas favoráveis e contrárias ao Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017.

SASSAKI, Romeu Kazuma. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SCUSSEL, Marcos André. O Ser e o Fazer no Ensino Religioso. **Revista Lusófona de Ciência das Religiões**, Lisboa, ano 6, n. 12, p.251-262, 2007.

_____. Religiosidade humana e fazer educativo. 2007. **Dissertação (Mestrado)** - FAGED, PUCRS, Porto Alegre, 2007.

SCUSSEL, Marcos André; WACHS, Manfredo Carlos. **Cabeça cheia ou cabeça bem-feita? Qual a contribuição do Ensino Religioso?** São Leopoldo: Sinodal, 2008.

SENA, Luzia (Org.). **Ensino Religioso e Formação Docente**: Ciências da religião e ensino religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2007.

SERRANO, Glória. **Educação em valores**: Como educar para a democracia. 2, ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SERRA, Dayne. **Inclusão e ambiente escolar**. Inclusão em educação: cultura, políticas e práticas/ Mônica Pereira dos Santos, Marcos Moreira Paulino (orgs.). São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Eliane Moura da. Religião, Diversidade e Valores Culturais: conceitos teóricos e a educação para a Cidadania. **Revista de Estudos da Religião**. Nº 2, 2004. p. 1-14. Disponível em: <https://www.pucsp.br/rever/r2_2004p_silva.pdf>. Acesso em: 21 set. 2018.

SILVA, Maria José Lopes. As exclusões e a educação. In: TRINDADE. Azoilda Loretto da, SANTOS. Rafael dos (orgs.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 140.

SILVA, Marilda da. **Metáforas e entrelinhas da profissão docente**. São Paulo: Pioneira, 2002.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa. Formação pedagógica de educadores da Educação Superior: Algumas implicações. **Educação por Escrito**, PUCRS, v. 4, n. 1, p. 28, jul. 2013.

SILVA, Simone Cerqueira; ARANHA, Maria Salete Fabio. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 3, p. 373-394, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOARES, Afonso Maria Ligório. **Religião & educação: da ciência da religião ao ensino religioso**. São Paulo: Paulinas, 2010. Coleção temas do ensino religioso.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A Educação do surdo no Brasil**. Campinas. 2 ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SOUZA, Djanira Brasilino; DANTAS, Joana D'arc de Souza S.; **Pedagogia Freinet: Uma Abordagem Teórica e Prática**. Natal: Faculdade CDF Ponta Negra, 2007.

SOUSA, Francisca Roseane Franco Ribeiro de. Formação Continuada do professor de ensino religioso. Concepção do professor. UFPB. PPGCR. 2013. **Dissertação de Mestrado**, 2019.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STEIL, Carlos Alberto. **O sertão das romarias: um estudo antropológico sobre o santuário de Bom Jesus da Lapa – Bahia**. Petrópolis: Vozes, 1996.

STOBÄUS, Claus Dieter. MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Educação Especial em direção à educação inclusiva**. 4ª edição. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

STRECK, Danilo. **Correntes Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes/Celadec, 1994.

STRECK, Gisela Isolda Waechter. O Ensino Religioso e a diversidade religiosa no Brasil: desafios para a educação. **Revista Pistis Práxis**. Curitiba, v. 4, n. 1, p. 261-276, 2017.

_____. A disciplina ensino religioso com adolescentes. **Estudos Teológicos**, 2004, v. 44, n. 2.

_____. **Ensino Religioso: o que ensinar?** São Leopoldo: Sinodal/EST, 2010.

STRIEDER, Roque; MENDES, Rosângela; ZIMMERMANN, Rose Laura Gross. **Nas dobras e endobras da educação inclusiva: da igualdade para convivência com os diferentes**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2013.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. Estratégias pedagógicas. Conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, M. C. V. R. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; REALI, Aline Maria Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Programas de Mentoria para professores das séries iniciais: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente**. São Carlos, PPGE/ME, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TÉBAR, Lorenzo. **O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

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.

TESINI, Selma Feba E.; MANZINI, Eduardo José. Perspectivas de professores que trabalham com deficientes mentais sobre a proposta de inclusão na rede oficial de ensino. In: MANZINI, Eduardo José. (Org.). **Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica**. Marília: Ed. UNESP, 1999.

TILLICH, Paul. **Dinâmica da fé**. 2 ed. São Leopoldo: Sinodal, 1980.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; IGLESIAS, Tania Conceição; BARBOZA, Marcos Ayres. **O Ensino Religioso como componente curricular do Ensino Fundamental**. In: CASSIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos;

AGUIAR, Itamar Pereira de (org). Educação e Religião. Campinas: Editora Alínea, 2012.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial**. Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declara%C3%A7%C3%A3o-de-salamanca-sobre-principios-politica-e-pratica-em-esduca%C3%A7%C3%A3o-especial.html>>. Acesso em: 29 maio 2019.

USARSKI, Frank. (Org.). **O espectro disciplinar da Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas, 2007. Coleção Repensando a Religião.

VARGAS, Marly Rocha de Medeiros. **Síntese da Proposta de Integração do Deficiente no Sistema Regular de Ensino**, Natal: EDUFRN, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 13 ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VELTRONE, Aline Aparecida. A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental. 2008. **Dissertação (Mestrado em Educação Especial)** – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Ciências Humanas, São Carlos, 2008.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Revista Educação em Perspectiva**, v. 3, n. 2, 2013.

VEER VAN DER, René; VALSINER, Jann. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2 ed. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade pré-Escolar. In: **Psicologia e Pedagogia**. Lisboa: Editorial Estampa Ltda., 1977.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. Fundamentos de Defectologia. In: **Obras Completas.** Habana: Editorial Pueblo e Educacion, Tomo V, 1997,1989.

_____. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKY, Lev; COLE, Michael. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri Paul. **A evolução psicológica da criança.** Rio de Janeiro: Andes, s/d

_____. Do ato ao pensamento. In WEREBE, M.J.G. & NADEL-BRULFERT J. (orgs). **Psicologia.** Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1986.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.