



FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO RELIGIOSO E OS SABERES NECESSÁRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

BASTOS, Ana Cristina de Almeida Cavalcante

Universidade Federal da Paraíba – anacristinabastos2008@hotmail.com

RESUMO:

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre os saberes necessários para a formação do professor do Ensino Religioso na perspectiva de fortalecimento de uma prática inclusiva ancorada na Educação Especial e na Educação em Direitos Humanos, de forma que este docente imbuído de um conhecimento epistemológico, possa investir pedagogicamente na promoção de novas práticas pedagógicas que gerem a assunção cultural dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Propõe também o reconhecimento e o respeito das diferenças e diversidades no sentido de desenvolver um ampliação do foco do olhar docente para o combate às situações de intolerância, preconceito e discriminação em sala de aula e na comunidade escolar. Enquanto abordagem metodológica, este estudo foi realizado a partir de pesquisa teórico-metodológica bibliográfica sobre Educação Especial/inclusiva, Direitos Humanos e Ensino Religioso, procurando sempre estabelecer interface entre os saberes destas três áreas de conhecimento que possuem a diversidade como eixo balizador. Como resultado, esta pesquisa apresenta um perfil do professor do ensino religioso, tendo por base os saberes necessários defendidos por Paulo Freire para a formação do professor em sua prática educativa. Conclui conclamando os docentes a ampliarem o foco do olhar no entendimento da inclusão escolar com vistas à promoção de uma escola acolhedora, receptiva e desenvolvedora de potencialidades de todos os seus alunos.

Palavras-chave: Formação do professor, Ensino Religioso, Educação Especial/inclusiva, Pedagogia da Autonomia.

INTRODUÇÃO

Falar sobre formação do professor de Ensino Religioso na perspectiva inclusiva é trazer a tona algo que é comum a todos os professores que lecionam outras disciplinas: a necessidade de busca de conhecimentos específicos para atender a uma demanda que cada vez mais tem chegado às escolas regulares, que são os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerados alunos públicos alvo da Educação Especial.

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008)

Os alunos da Educação Especial estão presentes em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, desde a educação infantil até ao ensino superior e requerem diante de suas necessidades específicas, a oferta do atendimento educacional especializado, a disponibilização de recursos e serviços adaptados, mas acima de tudo, necessitam de professores que os acolham verdadeiramente no ambiente escolar, com competência para identificar, reconhecer e valorizar a diversidade em sala de aula sem preconceito e discriminação.

Para que os professores possam favorecer práticas inovadoras que garantam igualdade de oportunidades para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular, necessário se faz que estes assumam um compromisso ético com sua autoformação, desde a formação inicial, às pós-graduações e a todo processo de formação continuada ao longo da vida, uma vez que:

A formação de professores deveria contemplar em todas as licenciaturas um conteúdo que capacitasse os professores para o processo de ensino em sala regular, cuja presença do aluno com deficiência é esperada. Porém na maioria dos casos em que há alguma disciplina com o conteúdo de Educação Especial não há a possibilidade de aprofundamento, em razão da carga horária limitada. (CAIADO, CAMPOS E VILARONGA, 2011 p 161)

Mesmo nos cursos em que há uma disciplina, a necessidade de formação na área não se esgota, pois ainda existem lacunas nos cursos de formação inicial no tocante às interações entre teoria e prática no cotidiano escolar. Isso faz com que os professores não se sintam preparados para lidar com as especificidades dos alunos com deficiência porque afirmam que não foram preparados para esse fim.

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,



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

favorecendo a inclusão deste público-alvo no ambiente escolar. (BASTOS, 2014, p 28)

E é justamente em busca de novas alternativas pedagógicas que consigam condensar o saber adquirido na formação inicial com o exercício da prática, que este estudo propõe como objetivo geral refletir sobre os saberes necessários para formação do professor de Ensino Religioso na perspectiva de fortalecimento de uma prática inclusiva ancorada na Educação Especial e na Educação em Direitos Humanos. Apresenta como objetivos específicos: investir pedagogicamente na promoção de novas práticas pedagógicas que gerem a assunção cultural dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, reconhecer e respeitar as diferenças e diversidades no sentido de desenvolver um ampliação do foco do olhar docente para o combate às situações de intolerância, preconceito e discriminação em sala de aula.

1. DIRETRIZES POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO VERDADEIRAMENTE INCLUSIVA!

O Brasil é um dos países que possuem uma legislação mais avançada no sentido de assegurar os direitos dos alunos público-alvo da Educação Especial no tocante a uma educação inclusiva. Mas ainda existe uma discrepância entre o que já está preconizado nos marcos normativos e o que realmente acontece no ambiente escolar. É necessário, pois investir na disseminação deste conhecimento e o caminho mais apropriado para que isto aconteça passa pela formação inicial e continuada do professor, atrelada ao compromisso ético de autoformação enquanto processo permanente de investimento do professor em si mesmo e em sua formação.

O professor de forma em geral é o profissional que realmente estará na ponta do processo e o responsável mais direto pela inclusão do aluno da Ed Especial junto aos seus pares no ambiente escolar. No caso do professor do Ensino Religioso que tem em sua proposta curricular os princípios de cidadania, respeito à diversidade, tolerância no entendimento do outro e na relação do ser humano em sua busca pelo transcendente, torna-se uma área propícia para o combate ao preconceito, estigma e discriminação.

A oferta de uma educação verdadeiramente inclusiva vai muito além da matrícula, pois esta já está garantida legalmente desde a Constituição Federal de 1988 que afirma em seu Art. 206 que um dos princípios para ministrar o ensino é



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

“Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e referendada através do Art. 8º da Lei 7.853/89 que criminaliza o preconceito como crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa:

I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência; (Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015) (Vigência)

Portanto, o que se almeja é uma escola que não somente matricule e que o aluno da Educação Especial não seja apenas um número a mais no registro da caderneta escolar, mas que se ofereça igualdade de oportunidades para o desenvolvimento das potencialidades desse alunado. E para tanto, requer um professor com pensamento inclusivo e com competências técnicas e humanas adquiridas.

A formação de professores está garantida na LDB no Art 62

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A meta 4 do Plano Nacional da Educação em vigor, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, normatiza a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para alunos público alvo da educação especial na faixa etária de quatro a dezessete anos, garantindo um sistema nacional inclusivo. Uma das estratégias dessa meta aborda a formação do professor:

4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2014)

Ao evocar o Artigo 207 que trata dentre outras coisas, da autonomia didático-científica das Universidades, propõe que estas possam incluir nos cursos de formação para profissionais da educação os conhecimentos teóricos voltados ao desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos da Ed Especial considerando suas necessidades educacionais especiais, uma vez que uma das questões mais abordadas



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

pelos docentes em exercício é a fragilidade das agências formadoras na transmissão de conteúdos teóricos/práticos voltados para instrumentalizar o professor ao atendimento escolar deste público específico.

Ao passo que se permite que um professor somente habilitado com o ensino médio possa exercer sua docência, se permite ainda mais a fragilidade de uma formação que mesmo em nível superior ainda apresenta lacunas no tocante aos alunos da Educação Especial. Percebe-se que se deve haver mudanças estruturais nas agências formadoras para que estas contemplem temáticas voltadas a este público-alvo. É preciso que as universidades trabalhem a teoria aliada à prática, que estreite parcerias com as escolas no sentido de investigar as reais necessidades dos professores, bem como torna-los protagonistas de suas próprias formações, ao respeitar o saber que estes profissionais produzem diuturnamente em suas lidas diárias. É preciso repensar o currículo.

Foi se pensando na questão de estabelecer conteúdos essenciais ao desenvolvimento educacional dos alunos em qualquer região do Brasil, que surgiu a proposta da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, com vistas a estabelecer conteúdos e saberes necessários para cada ano e segmento da Educação Básica fundamental objetivando à equidade no ensino e o fomento da qualidade da Educação Básica, do fluxo escolar e da aprendizagem, inclusive, espera-se que as formações de professores se tornem mais atraentes ao passo que se relacionem com a prática dos cursistas.

Com relação aos alunos com deficiência, a BNCC traz antes mesmo de iniciar as discussões, um texto à parte sobre Educação Especial e atendimento educacional especializado. Mas não trata da inclusão escolar e nem presta nenhuma orientação sobre flexibilização de conteúdos.

O Ensino Religioso ao se constituir como um dos espaços de aprendizagem do aluno em busca de sua formação básica enquanto cidadão, também se apresenta na BNCC, o que se considera como um grande avanço no sentido de fortalecer o caráter epistemológico, pedagógico e científico desta disciplina no ambiente escolar.

[...] assumindo a pergunta, a pesquisa e o diálogo como princípios metodológicos orientadores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação dos saberes, organizando--se a partir das seguintes perspectivas:



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

■ Identidades e diferenças: aborda o caráter subjetivo e singular do humano a partir do estudo da corporeidade, alteridade, dignidade, imanência-transcendência religiosidade, subjetividade, territorialidade, relações interculturais e de bem-viver. (BRASIL, 2016)

Além de trazer a subjetividade e singularidade do ser humano como um dos seus princípios na BNCC, o Ensino Religioso também apresenta em seus Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (2002) o Ethos como um dos seus eixos organizadores para os blocos de conteúdo. Ao se trabalhar a ética da alteridade, a dialogicidade, os valores e os limites como conteúdos em sala de aula, esta disciplina escolar se torna um lócus adequado para trabalhar o respeito à diversidade e conseqüentemente, a inclusão do aluno com deficiência no ambiente escolar.

Para fundamentar o professor do ensino religioso enquanto mediador de uma prática inclusiva sugere-se que este busque uma formação continuada teórico-prática em Direitos Humanos, pois é a partir do conhecimento histórico dos marcos normativos em âmbito nacional e internacional, com vista ao conhecimento dos direitos e deveres dos membros de uma sociedade, que o professor vai estar amparado por um leque de conhecimentos para trabalhar o reconhecimento, o respeito e a valorização da diversidade.

A Resolução nº 1º de 30 de maio de 2012 do Conselho Nacional de Educação - CNE que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, afirma em seu Art. 8º que esta temática “deverá orientar a formação inicial e continuada de todos (as) os (as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais.” (BRASIL, 2012). Desta forma percebe-se que este aporte teórico deveria estar sendo ofertado enquanto disciplina curricular nas formações inicial e continuada dos docentes. Esta Resolução fundamenta a Educação em Direitos Humanos nos princípios da dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do Estado, democracia na educação, transversalidade, vivência e globalidade e sustentabilidade socioambiental e desta forma está totalmente consonante com o Ensino Religioso e a sua proposta de formação básica do cidadão. (BASTOS, 2015)

2. METODOLOGIA:

Segundo Mendonça (2007, p 14)

A metodologia da pesquisa e do trabalho científico não é apenas um punhado de conteúdos versando sobre epistemologia ou



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

mesmo sobre o tratado dos métodos, e sim um instrumento para que o acadêmico possa, de modo coerente e pragmático, atingir as metas determinadas, sejam quais forem as áreas e formas de conhecimentos consideradas.

Concordando com o pensamento de Mendonça (2007) este estudo em questão utilizou-se de pesquisa teórico-metodológica bibliográfica envolvendo as temáticas da Educação Especial/Inclusiva, Ensino Religioso e Direitos Humanos, no intuito de não apenas construir mais um material epistemológico, mas acima de tudo, chamar à reflexão sobre a importância da formação de professores como recurso indispensável para a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial na escola regular.

Quanto à metodologia, este estudo apresenta um processo de análise crítica e reflexiva sobre as diretrizes das políticas para a formação de professores e da prática pedagógica docente fundamentada na Pedagogia da Autonomia (Freire, 2002) com vistas a fazer com que o professor do ensino religioso trabalhe “de forma teórico-prática a partir de sua própria conduta, os valores necessários para o desenvolvimento de relações interpessoais pautadas no diálogo, na alteridade, no respeito e na solidariedade” (BASTOS, 2015, p 65)

Segundo Nóvoa (1992, p 25)

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

O professor ao assumir a condição de aprendente, reflete e assume sua autoformação no sentido de ratificar cada vez mais a escolha da profissão que escolheu e desta forma fortalece sua identidade profissional e pessoal, num processo de bidirecionalidade do ensino aprendizagem num contínuo ato de aprender para melhor ensinar.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como resultado, esta pesquisa apresenta um perfil de autoformação do professor do Ensino Religioso, tendo por base A Pedagogia da Autonomia defendida por Paulo Freire para a formação do professor em sua prática pedagógica



diária, sempre considerando os saberes advindos das experiências em sala de aula, na relação professor/aluno e na observação e análise de sua própria atuação docente, enquanto agente de construção da realidade em que vive, de maneira a ser o protagonista de sua própria história.

No livro “A Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente” (2002), sobre o qual esta pesquisa se fundamenta enquanto aporte teórico para refletir sobre a autoformação do professor do Ensino Religioso e sua consequente atuação docente, Freire defende uma prática educacional progressista, emancipatória e libertadora capaz de empoderar o aluno e torna-lo consciente de sua missão detentor de uma postura ética e inserido em uma determinada sociedade enquanto cidadão crítico e pensante.

Uma formação dos professores do Ensino Religioso deve como uma de suas tarefas primordiais alcançar seus objetivos de transformação individual e coletiva, de forma que o professor possa se fazer construtivamente presente na realidade do aluno através de uma atuação marcada pela disposição, sensibilidade e compromisso em fazer a diferença. Rodrigues (2006, p.94), no seu estudo sobre a formação dos educadores populares, afirma que

Compreender os limites da prática educativa é reconhecer a clareza política dos educadores com relação ao contexto de vida dos educandos. Compete aos educadores assumirem a politicidade de sua prática. Isto implica em assumir-se em favor de quem, como educador popular exerce uma prática político-educativa, pois sem intervenção não há uma educação progressista.

É a partir de uma intervenção pedagógica progressista e dialogicizada que o professor do ensino religioso consegue ir além de educação recortada, fragmentada em disciplinas isoladas, para alcançar o objetivo proposto pela própria Lei 9475 de 22/05/97 que dá nova redação ao Art. 33 da Lei 9394/96, que normatiza este componente curricular tornando-o parte da formação básica do cidadão, respeitando a diversidade cultural e religiosa e vedando toda e qualquer forma de proselitismo.

3.1 Não há docência sem discência

Freire aponta que a bidirecionalidade do ensino-aprendizagem é essencial: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (2002, p. 25). Recomenda-se ao professor possuidor de uma curiosidade metódica e epistemológica, levar seus alunos ao “pensar certo” ao fazer com que desenvolvam um pensamento inclusivo, de aceitação ao



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

aluno com deficiência como colega de sala e detentor dos mesmos direitos à aprendizagem.

Um professor pesquisador, que respeita os saberes dos alunos e que desenvolve um pensamento crítico, reflexivo e criativo, possibilita a vivência de uma educação problematizadora na qual o professor não é apenas um mero repassador de conteúdos, de forma mecânica e memorizada, nem muito menos seus alunos, meros receptores de informações, mas sim, seres integrais e por isso se faz necessário sedimentar as relações de diálogo, respeito e de reconhecimento de potencialidades inerentes em cada ser humano e dentre eles, o aluno com deficiência que deve ser visto em sua integralidade. E assim o professor propicia o empoderamento do aluno e assunção de sua identidade cultural.

Recomenda-se fazer da aula e do ambiente escolar um espaço significativo, estético e belo, onde a aprendizagem seja prazerosa e o ensino não seja uma simples obrigação. Deve utilizar-se da ética como fio condutor da prática pedagógica que exige a corporificação das palavras pelo exemplo, no momento em que o aluno com deficiência é realmente incluído em sala de aula. E é por isso que o ato de ensinar também exige aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, que se dá através de uma permanente reflexão crítica sobre a prática a fim de perceber como pode melhorá-la. Ressalta-se portanto a importância da autoformação, pois quando o professor se compromete consigo mesmo em se auto avaliar para poder melhorar, consequentemente professor e aluno ganham juntos neste processo.

3.2. Ensinar não é transferir conhecimento

Freire afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (2002, p. 52). Assim, enquanto ser inacabado, todos são passíveis de aprender, inclusive o próprio professor que amplia seu olhar quanto ao lidar com o aluno com deficiência que também não pode ser refém de uma educação bancária.

Muitas vezes o aluno com deficiência chega à escola como o ‘problema’, com o rótulo de incapaz, com um sentimento de menos-valia e há uma necessidade imperiosa de um professor que não se deixa fixar em rótulos e limites, mas que é capaz de agir com uma rigorosidade ética pois sabe que sua prática pedagógica incide para a formação básica do cidadão e que todos precisam vivenciar uma sociedade de direitos. Isso acontece quando o professor rompe a barreira dos determinismos e respeita a autonomia e a dignidade de cada aluno, ensinando com bom senso, humildade e a partir



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

da apreensão da realidade, significando o conhecimento prévio e valorizando a aprendizagem do aluno e oferecendo igualdade de oportunidades no desenvolvimento de suas competências.

O professor do Ensino Religioso deve ser alegre, esperançoso e convicto de que a mudança é possível, que seja capaz de não somente realizar uma denúncia fatalista de exclusão, mas acima de tudo anunciar uma inclusão que se processa a cada conquista de uma prática transformadora em sala de aula. Para tanto, é preciso possuir uma curiosidade epistemológica que gera inquietude de sempre ousar, buscar novas práticas e utilizar-se de novas metodologias que possam ser mais atrativas não somente para o aluno com deficiência, mas para toda a turma, através da promoção de uma prática educativa amorosa.

3.3 Ensinar é uma especificidade humana

O ser humano à medida que consegue repassar para outros aquilo que aprende, consegue intervir no mundo. A intervenção significativa do professor exige dele segurança, competência profissional e generosidade. A presença de um aluno com deficiência permite ao professor exercitar esta especificidade humana com vistas a dar mais visibilidade a este aluno especificamente desenvolvendo suas competências com gestos de solidariedade, amizade, capacidade de escuta e coerência, fazendo com que o aluno acredite em seu próprio potencial.

É importante utilizar o diálogo como ferramenta pedagógica, de modo a unir teoria/prática, criando pontes capazes de diminuir distâncias entre o professor e aqueles que estão segregados, colocados à margem social. Por isso é importante querer bem ao aluno, formar parcerias, dinamizar as relações interpessoais positivas em sala de aula e acreditar que sempre pode se superar na arte de ensinar e conseqüentemente, aprender.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor do Ensino Religioso ao se deparar com um aluno com deficiência em sua sala de aula e ao assumir a proposta de incluí-lo na mesma proporção que os demais, começa a perceber a necessidade de participar de cursos de formação continuada em Educação Especial que o permitirá adquirir um conhecimento teórico que contribuirá para tornar sua prática pedagógica mais significativa e desenvolvedora de potenciais humanos.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Ao buscar vivenciar um processo de autoformação, formação continuada em Educação Especial/Inclusiva e em Educação de Direitos Humanos o professor irá procurar novas alternativas de recursos metodológicos para fazer com que a aprendizagem dos alunos seja efetivada e conseqüentemente se possa lutar contra o preconceito, exclusão, discriminação e por uma sociedade mais justa, equitativa, igualitária, plural.

Promover uma verdadeira inclusão do aluno com deficiência em sala de aula junto aos seus pares, permite ao professor do Ensino Religioso trabalhar o respeito à diversidade de “ser gente”, condição tão importante para se alcançar o respeito à diversidade religiosa. Assim, a presença deste aluno contribui significativamente para a vivencia do fenômeno religioso de forma concreta, ao favorecer a promoção de práticas transformadoras de uma sociedade que ainda exclui, segrega e marginaliza, para uma sociedade de direitos para todos.

REFERÊNCIAS

BASTOS, A C.A. C. A formação do professor do Ensino Religioso: um olhar sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola. São Paulo. Fonte Editorial, 201

BASTOS, A. C. A. C. Formação continuada do professor do ensino religioso: um novo olhar sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola CONGRESSO INTERNACIONAL EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO, 7., 2014. Goiania. Anais Goiania: PUC Goiás 2015. P. 22-32

BASTOS, A C.A. C. Ensino Religioso: incentivo à inclusão do aluno com deficiência. Diálogo, Religião e Cultura. -66 nª 82, 2016.São Paulo: Paulinas, p 62-66

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília DF, 05 out.1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 03/03/2016

Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 24 out. 1989. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm Acesso em 03/08/2016

LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 25 de junho de 2014; Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em

03/08/16



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 de julho de 2015 Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez.1996. Disponível em <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em 15/05/201206

Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm> Acesso em 13/05/2014

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf Acesso em 01/08/2016

Ministério da Educação Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar 2ª Versão Revista. 2016. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf> Acesso em 08/08/18

CAIADO, K.R.M; JESUS, D.M; CLÁUDIO, R.B. Professores e Educação Especial: Formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessário à prática educativa. 33ª Ed. São Paulo: Paz e Terra. 2006.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. 6. Ed. São Paulo; editora Ave Maria, 2002.

MENDONÇA, C.O.L, Subsídios para realização de pesquisa científica e de trabalhos acadêmicos. João Pessoa: Sal da Terra, 2007

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992

OLIVEIRA, L B de, RISKE-KOCH, S, BERG, I. A V D. Formação de docentes para o Ensino Religioso no Brasil: desafios de norte a sul. In: POZZER, Adecir, PALHETA, Francisco,

PIOVEZANA, L, HOLMES, M. J.T. Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.b

RODRIGUES, A P S L. Educação Popular e a formação dos educadores populares no Projeto Beira da Linha: um celeiro de experiências. UFPB. PPGE. .2006