



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES**

ANA CRISTINA DE ALMEIDA CAVALCANTE BASTOS

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO RELIGIOSO: Um novo olhar
sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola

**JOÃO PESSOA – PB
2015**

ANA CRISTINA DE ALMEIDA CAVALCANTE BASTOS

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO RELIGIOSO: Um novo olhar
sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGCR/CE/UFPB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências das Religiões.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Glória das Neves Dutra Escarião

JOÃO PESSOA – PB
2015

B327f 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 /
Ana Cristina de Almeida Cavalcante Bastos.- João Pessoa,
2015.
178f.
Orientadora: Glória das Neves Dutra Escarião
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE
1. Ciências das religiões. 2. Ensino religioso. 3. Formação
de professores. 4. Educação inclusiva. 5. Direitos humanos.

UFPB/BC

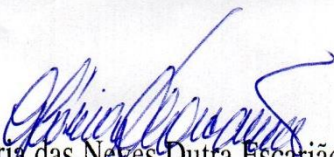
CDU: 279.224(043)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

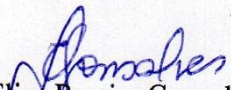
“A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO RELIGIOSO: um novo olhar sobre a
inclusão de alunos com deficiência na escola”

Ana Cristina de Almeida Cavalcante Bastos

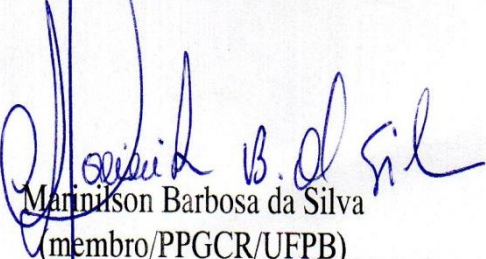
Dissertação apresentada à banca examinadora constituída pelos seguintes professores:



Glória das Neves Dutra Escarião
(Orientadora/PPGCR/UFPB)



Elisa Pereira Gonsalves
(membro externo/PPGE/UFPB)



Marilison Barbosa da Silva
(membro/PPGCR/UFPB)

Ao meu amado esposo(Lailton) e filhos: Layanna(Diego), Lailton Junior, Socorro(Gouveia) e aos meus netos Diana, Mayra e Miguel, que sempre estiveram e estão ao meu lado com amor e respeito à minha dedicação aos estudos.

À minha filha Layse Emanuelly, (in memorian), fonte e inspiração de minha adesão à causa da pessoa com deficiência e a este estudo.

Aos meus pais (João Almeida e Maria José) e a cada um dos meus familiares que me incentivam e me mostram todo dia a importância do grande sustentáculo que é a família..

À minha amada amiga-irmã Ana Paula por haver comungado comigo deste sonho, desde o estudo para o processo seletivo até a transformação nesta realidade concreta da dissertação.

A todos que fazem a FUNAD, Instituição da qual me orgulho por sua grande atuação para habilitação, reabilitação e disseminação de políticas públicas voltadas à pessoa com deficiência.

Às minhas amadas amigas da AEE, por toda aprendizagem que me foi repassada no decurso desses anos de convívio e por tudo o que fazem em prol da educação inclusiva.

A todas as pessoas com deficiência que lutam a cada dia pela superação de seus limites, desenvolvimento de suas potencialidades e inserção numa sociedade enquanto sujeitos de direitos.

Por cada pai e mãe de pessoa com deficiência que não se deixam vencer pelo medo do desconhecido e com um amor compromissado partem em busca de garantir uma melhor qualidade de vida aos seus filhos. A Arnaldo e Neide, minha representação de pais que cuidam com amor de Natália que ao me lembrar Layse, lembra também todas as pessoas com deficiência que nasceram e continuarão nascendo após ela e que requerem de nós, um mundo melhor porque nascemos antes.

A todos que fazem a Escola Municipal Duque de Caxias e a cada um dos meus alunos com quem tive e tenho o prazer de conviver diariamente.

A todos os professores que lutam por uma escola inclusiva, aberta, acolhedora, para todos e dentre eles, os docentes do Ensino Religioso.

DEDICO,

AGRADECIMENTOS

A Deus, Alfa e Ômega, início e fim, Senhor de todas as coisas e fonte de infinita Sabedoria! A Ele, como presença constante e porto seguro a encaminhar, conduzir e direcionar meu coração e mente em direção às leituras e escritas, o agradecimento e a certeza a quem devo tudo o que tenho e o que sou.

À Prof^a. Dr^a. Glória das Neves Dutra Escarião, freireana em palavras e atitudes, a quem tive a alegria de tê-la como orientadora. Foi ela que com ética, competência e tranquilidade, acreditou e promoveu uma autonomia em meu estudo, prestando-me uma valiosa contribuição ao meu desenvolvimento acadêmico.

Ao Professor Dr. Marinilson Barbosa da Silva e à Prof^a. Dra. Elisa Pereira Gonsalves que estiveram comigo em minha qualificação e contribuíram de forma decisiva para os novos direcionamentos que este estudo alcançou. E mais uma vez, na defesa da dissertação, não mediram esforços para colaborarem novamente com opiniões enriquecedoras ao fortalecimento desse referencial teórico.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Ciências das Religiões por todo o conhecimento repassado e contribuições ao meu estudo.

À professora Dr^a Eunice Simões Lins Gomes que ao unir rigorosidade metódica com pedagogia do afeto, me transmitiu conselhos salutares para a domesticação do medo inicial de adentrar numa seara de uma área de conhecimento tão ampla.

Aos colegas do curso e a todo o aprendizado a partir das falas e das experiências, além das parcerias realizadas com solidariedade para os estudos, eventos e viagens acadêmicas. A Aldenir, Rosangela e Sunamita pela amizade construída e parceria em tantos momentos nesta jornada.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR), pelo apoio institucional e à Secretaria nas pessoas de Márcia e Avani, pela solicitude com a qual nos atenderam ao longo desses dois anos.

Aos professores do Ensino Religioso, que através de suas práticas pedagógicas, promovem o fortalecimento da identidade epistemológica da disciplina. À Roseane, por ter me influenciado ao estudo sobre formação de professores, antes mesmo do processo seletivo e À Maria José e Azimar, como fonte de testemunho e exemplo de quem se doa pela causa.

A todos os profissionais que lutam pela inclusão educacional e social da pessoa com deficiência, tanto os que atuam na FUNAD, quanto em outras instituições que se destinam a elevar o potencial desse público-alvo.

À minha segunda filha, Layse Emannelly (in memoriam) que ao nascer com paralisia cerebral, mudou não somente a minha vida, mas a de toda nossa família. Ressignificou valores, mudou conceitos e se fez divisor de águas em nossa história, mostrando que um

corpo limitado não limita a alma. Ao contrário, ela sempre foi o nosso sustentáculo nas fraquezas, bálsamo nas tristezas e força nas dificuldades. Foi a meu ver, uma grande teórica da vida, me influenciando no campo pessoal, profissional e espiritual em minha ligação com o Transcendente, com o Sagrado que se humaniza e se revela.

A Lailton, esposo e companheiro que sempre me incentivou em todos os meus sonhos, estando ao meu lado nas decisões de minha vida e desse mestrado, me apoiando para que eu sempre alcance as metas e objetivos propostos.

Aos meus filhos Layanna, Lailton Junior e Socorro pela paciência, torcida, estímulo e amor com que convivemos no dia a dia e pela postura inclusiva que cada um deles possui diante da defesa dessa causa que também é deles.

À minha amada amiga irmã Ana Paula que com alegria e entusiasmo me incentivou e caminhou sempre ao meu lado, no decorrer desses dois anos de formação, por entre desertos e oásis, rumo à conquista da conclusão de mais essa etapa acadêmica em minha vida.

Às minhas amadas amigas irmãs da AEE e da FUNAD: Gianni, Ana Maria, Eliane, Mauricéia, Helena, Ivaldete, Geni, Gêneva e Ângela, bem como as que já não mais estão presentes na Instituição, mas que muito colaboraram na forma pela qual entendemos a educação especial, a exemplo de Márcia Magaly, Waldira, Socorro Ramos, Conceição, Julieta, Ana Cornélio, Guia, Leni e tantos outros e outras que nos precederam e construíram esse legado que hoje possuímos e passamos à frente

Um agradecimento especial à amiga Eliane Dutra, por haver me alertado sobre o período da inscrição da seleção em 2013. Se não fosse essa informação, teria perdido a data da inscrição e esse estudo não teria sido concluído neste ano de 2015.

À Nathália Maira que com seu exímio domínio da língua inglesa, muito me ajudou neste percurso do mestrado na tradução dos abstracts. À Farinaldo, a quem também recorri com esse intento.

À Kelcia, Soraide, Marlene, Graça, Márcio e a todos os amigos da Escola Municipal Duque de Caxias, pela colaboração e torcida para com este mestrado. À Carmelita, professora do Ensino Religioso desta escola, total defensora da Ed. Inclusiva. Aos meus alunos do Ciclo I, da turma da Educação de Jovens e Adultos que torceram e torcem por mim, quando compartilho com eles as minhas experiências naquilo que tenho aprendido ao longo deste percurso.

A cada amiga e amigo não citados nominalmente, mas que cruzam o meu caminho e colaboram para o meu crescimento pessoal, profissional e sócio emocional, pois tudo isso é muito importante para me deixar com a mente aberta às novas aprendizagens. Por isso agradeço a todos, pois tenho ciência que o fruto desse estudo não é individual, mas uma conquista solidária e participativa, dividida com cada uma das pessoas que contribuem sempre comigo diariamente nas falas, nas atitudes e partilhas desta grande escola que é a vida. Por isso a todos e todas que estão grafadas nas fibras do meu coração, eu agradeço.

“O que importa na formação docente, não é a repetição mecânica de gestos, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança, a ser superada pela segurança, do medo que ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem”.

Paulo Freire

LISTA DE SIGLAS

AEE – Assessoria de Educação Especial
AVD - Atividades de Vida Diária
CODAM - Coordenadoria de Atendimento ao Portador de Deficiência Mental
CEE – Conselho Estadual de Educação
COER – Comissão de Ensino Religioso
CNE - Conselho Nacional de Educação
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ER – Ensino Religioso
FONAPER - Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso
FUNAD – Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência
GRERE - Grupo de Reflexão do Ensino Religioso
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
PB – Paraíba
PCNER - Parâmetro Curricular Nacional de Ensino Religioso
PMEDH - Programa Mundial para educação em direitos humanos
PNE - Plano Nacional de Educação
PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPGCR - Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO

O Ensino Religioso normatizado pela Lei 9.475/97, enquanto parte integrante da formação básica do cidadão é um locus privilegiado para promoção do reconhecimento e assunção cultural das pessoas pertencentes às minorias, dentre elas, as pessoas com deficiência que, por apresentarem algum impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, são mais suscetíveis às situações de exclusão. Destarte, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a importância da formação do professor do ensino religioso em educação especial/inclusiva na perspectiva dos direitos humanos com vistas a fortalecer o processo de inclusão de alunos com deficiência na escola. Como objetivos específicos: Contextualizar o fenômeno da exclusão/inclusão da pessoa com deficiência no tempo mítico e histórico e de como a exclusão se evidencia de forma mais visível ao longo do tempo nos aspectos socioeconômicos, religiosos e educacionais dessas pessoas; apresentar documentos norteadores voltados à educação inclusiva, ensino religioso e direitos humanos em âmbito internacional e nacional, procurando dialogar com essas três áreas de conhecimento com vistas à fundamentação da inclusão do aluno com deficiência na escola e enunciar os saberes necessários para uma docência inclusiva na perspectiva dos direitos humanos, apresentando um perfil do professor do Ensino Religioso fundamentado a partir da Pedagogia da Autonomia. A dissertação foi estruturada contendo uma introdução - Através das janelas da alma: ressignificando olhares! - três capítulos: Um olhar sobre o tempo: o percurso entre a exclusão e a inclusão da pessoa com deficiência para se situar enquanto sujeito de direitos; um recorte no olhar para o ensino religioso: saindo da exclusão do proselitismo para a visibilização das minorias! A formação do professor do ensino religioso na perspectiva dos direitos humanos: ampliando o foco do olhar; e as considerações finais: um novo olhar sobre a inclusão do aluno com deficiência na escola. Este estudo foi realizado tendo como abordagem metodológica uma Pesquisa teórico-metodológica documental e bibliográfica sobre educação especial/inclusiva, ensino religioso e Direitos Humanos, procurando sempre promover a interface entre os saberes, tendo a diversidade como eixo norteador. Autores como Santiago (2011), Silva (2009), Freire (1996; 2002), Holmes (2010), Souza (2013), Escarião (2009; 2013), Frankl (1991), Martins (1997) Junqueira (2009; 2011) Passos (2007) Gonsalves (2012; 2015a; 2015b) e outros contribuíram com o aporte teórico. Pelo fato do ER ter seus Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNER's alicerçados nos princípios de cidadania, respeito à diversidade, tolerância no entendimento do outro e na relação do ser humano em sua busca pelo transcendente e dentro de uma visão epistemológica e pedagógica se posicionar contra situações de preconceito e intolerância, torna-se um componente curricular apropriado para trazer à tona questões pertinentes à educação inclusiva, uma vez que esta também possui o respeito à diversidade como um dos seus princípios norteadores. A relevância dessa pesquisa consiste em provocar reflexões sobre o papel concreto que o professor do Ensino Religioso pode desempenhar enquanto facilitador da educação inclusiva no tocante à inclusão de alunos com deficiência numa escola aberta e plural, voltada para garantir não somente o acesso de todos os alunos, mas a permanência com sucesso no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Ciências das Religiões. Formação de professores. Ensino religioso. Educação inclusiva. Direitos Humanos

ABSTRACT

Religious Education, regulated by Law 9.475/97, as an integral part of the basic education of citizens is a privileged locus for promotion of cultural recognition and assumption of people belonging to minorities, among them people with disabilities, because they present a long-term impairment of physical, intellectual or sensory nature, they are more susceptible to situations of exclusion. Thus, this research has as main objective to investigate the importance of the religious education teacher in special/inclusive education, from the perspective of human rights, in order to strengthen the inclusion process of students with disabilities in school. And the following objectives: contextualize the phenomenon of exclusion/inclusion of persons with disabilities in the mythical and historical time, and the exclusion is evidenced most visibly over time in socioeconomic, religious and education of such persons; present guiding documents aimed at inclusive education, religious education and human rights at the international and national level, seeking dialogue with these three areas of knowledge aiming at the reasoning of including students with disabilities in school; and outline the necessary knowledge for inclusive teaching from the perspective of human rights, with a religious education teacher profile reasoned from the Pedagogy of Autonomy. The dissertation was structured containing an introduction - Through the windows of the soul: resignifying looks! - Three chapters: (1) a glance at the time: the journey between exclusion and inclusion of people with disabilities to stand as a subject of rights; (2) a cutout on the look religious education: leaving the exclusion of proselytizing for the visibility of minorities! (3) The training of religious education teachers from the perspective of human rights: expanding the focus of the look; and the final considerations: a new look on the inclusion of disabled students in school. This study was conducted with a methodological approach as a theoretical-methodological documental and bibliographic research on special/inclusive education, religious education and human rights, always seeking to promote the interface between knowledge, and diversity as a guiding principle. Authors such as Santiago (2011), Silva (2009), Freire (1996; 2002), Holmes (2010), Souza (2013), Escarião (2009; 2013), Frankl (1991), Martins (1997) Junqueira (2009; 2011) Passos (2007) Gonsalves (2012; 2015a; 2015b) and others contributed to the theoretical framework. Because Religious Education has its National Curriculum Parameters - PCNER's grounded on the principles of citizenship, respect for diversity, tolerance in understanding the other and the relationship of human beings in their quest for the transcendent and within an epistemological and pedagogical vision to stand against situations of prejudice and intolerance, it becomes an appropriate curricular component to bring up issues related to inclusive education, since this also features respect for diversity as one of its guiding principle. The relevance of this research is to provoke reflections on the specific role that the teacher of Religious Education can play as a facilitator of inclusive education regarding the inclusion of students with disabilities in an open and pluralistic school, geared towards ensuring not only access for all students but to successfully remain in school.

KEYWORDS: Sciences of religions. Teacher training. Religious education. Inclusive education. Human Rights.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Hefesto em sua cadeira de rodas anfíbia.....	36
Figura 2. Sistema de Cascata.....	71
Figura 3. Sistema Caleidoscópio.....	73
QUADRO 1. Visão dos povos primitivos sobre as pessoas com deficiência.....	40

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 UM OLHAR SOBRE O TEMPO: O PERCURSO ENTRE A EXCLUSÃO E A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA PARA SE SITUAR ENQUANTO SUJEITO DE DIREITOS.....	27
1.1 O mito de Hefesto e a dialética exclusão/inclusão no tempo mítico	32
1.1.1 Hefesto excluído por seus pais	33
1.1.1 O retorno ao olimpo: inclusão e exclusão sempre presentes	34
1.1.2 O mito de Hefesto trazido para os dias atuais	37
1.2 A pessoa com deficiência na pré-história	39
1.2.1 Os povos primitivos e as deficiências	40
1.3 A pessoa com deficiência na Idade Antiga.....	45
1.3.1 A Civilização Egípcia	46
1.3.2 A Civilização Grega	47
1.3.3 A Civilização Romana	51
1.4 A pessoa com deficiência na Idade Média	53
1.5 A pessoa com deficiência na Idade Moderna	57
1.6 A pessoa com deficiência na contemporaneidade	61
1.6.1 A pessoa com deficiência no Brasil	62
1.6.1.1 Marcos filosóficos e normativos: a luta por direitos.....	64
1.6.1.1.1 Marcos internacionais.....	65
1.6.1.1.2. Marcos nacionais.....	66
1.6.1.2 Da educação especial para a educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos: a mudança de paradigmas.....	69
1.6.1.2.1 O paradigma da educação escolar.....	70
1.6.1.2.2 O paradigma da educação inclusiva.....	72
1.6.1.2.3 O paradigma dos Direitos Humanos.....	74
1.6.2 A evolução do conceito de deficiência e pessoa com deficiência ao longo do tempo.....	83
2 UM RECORTE NO OLHAR PARA O ENSINO RELIGIOSO: SAINDO DA EXCLUSÃO DO PROSELITISMO PARA A VISIBILIZAÇÃO DAS MINORIAS.....	85
2.1 Percurso histórico evolutivo do ensino religioso no Brasil	85
2.1.1 O Brasil Colônia.....	86
2.1.2 O Brasil Império.....	89
2.1.3 O Brasil República	91
2.1.4 O Ensino Religioso na Paraíba	101

2.2 O Ensino Religioso sob o prisma da legalidade: documentos norteadores com vistas à construção de uma sociedade inclusiva	103
2.2.1 <i>Marcos internacionais.....</i>	103
2.2.2 <i>Marcos nacionais</i>	106
2.2.3 <i>Marcos estaduais.....</i>	109
 3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO RELIGIOSO NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS: AMPLIANDO O FOCO DO OLHAR.....	112
3.1 Saberes necessários a uma docência inclusiva	115
3.1.1 <i>Formação continuada em Direitos Humanos</i>	118
3.1.2 <i>Formação continuada em educação especial/inclusiva.....</i>	126
3.2 A pedagogia da autonomia na formação do perfil do professor do ensino religioso numa perspectiva inclusiva.....	130
3.2.1 <i>Não há docência sem discência.....</i>	131
3.2.2 <i>Ensinar não é transferir conhecimentos.....</i>	138
3.2.3 <i>Ensinar é uma especificidade humana</i>	145
 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM NOVO OLHAR SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA.....	155
REFERÊNCIAS.....	167

INTRODUÇÃO: ATRAVÉS DAS JANELAS DA ALMA: RESSIGNIFICANDO OLHARES!

Muito se tem falado sobre inclusão, educação inclusiva, escola para todos numa sociedade de direitos. Sabemos que a escola por ser o elemento meio entre família e sociedade, desempenha um papel primordial na formação básica do cidadão que será lançado na sociedade para a vivência produtiva com seus pares.

Vivemos num mundo plural onde a palavra “diversidade” se encontra muito em voga. São muitos os povos, etnias, culturas e religiões. É essa amplitude de vivências que faz com que a busca por conhecimentos e respostas seja uma constante da pessoa humana.

Na busca incessante por suas razões existenciais, o homem tem no estudo do fenômeno religioso um recurso importante para o entendimento sobre a importância da religião como sentido ontológico do ser. Este fenômeno que se manifesta em todos os tempos, formas e culturas, ao ser estudado epistemologicamente, abre um leque de discussão e ampliação do foco de olhar para quem se debruça neste caminho.

O estudo da religião a partir de sua própria terminologia, que se encontra inconclusa em termo de universalidade, apresenta um vastíssimo campo de conhecimento. Segundo Hock (2010, p. 22-23), a tensão existente no termo “religião” que permanece vinculado ao contexto histórico-cultural do Ocidente e a necessidade de captar fenômenos correspondentes fora desse contexto, estaria resolvido se houvesse uma tentativa de identificar aquilo que é comum a todas as religiões e defini-la terminologicamente a partir dos estudos pautados na função substancialista (que se ocuparia de estudar a essência da religião que está na base de todas as religiões distintas) e da funcionalista (ao estudar as estruturas das religiões).

Ao definir a religião como um constructo científico que se relaciona com a realidade social submetida a rápidas mudanças e profundas transformações, Hock (idem, p. 30) sugere que a Ciência da Religião seja um campo de estudo que se utilize de uma linguagem específica científica no nível de uma “metalinguagem” além da linguagem religiosa, tendo o cuidado de não fazer da religião uma mera ficção sem correspondência com a realidade.

Ao afirmar que “o objeto religião é, fatalmente um objeto de estudo”, Greschat (2005, p 23) ainda diz que “onde há seres humanos, a religião está por perto”. Dessa forma, qualquer cientista que investigue o ser humano, seja do ponto de vista individual ou social, mais cedo ou mais tarde se deparará com o objeto religião. Por esta razão, resolvemos adentrar no campo de pesquisa de um mestrado de Ciências das Religiões e a partir desse prisma, estudar a formação continuada do professor do ensino religioso numa perspectiva inclusiva.

Assim como a religião, os conceitos de inclusão, exclusão e diversidade sempre estiveram presentes nas relações humanas em todos os tempos, culturas e sociedades, até porque a sociedade é formada por pessoas, que antes de ser um “todo” são únicas e singulares e por isso precisam ser respeitadas em sua diversidade.

Segundo Mielle e Possebon (2012, p. 410),

Não importa o quão democrática seja uma sociedade, sempre vamos ver o coletivo através de uma ótica individual. O coletivo é “construído” pelos indivíduos que compartilham valores éticos, costumes, tradições, crenças, que norteiam a política, a educação e demais aspectos da vida em sociedade. O individual antecede o coletivo, daí a importância da educação para um convívio social sadio. Partimos então do pressuposto que “a ignorância é a mãe da intolerância” e que a única maneira de forjar a convivência pacífica entre as religiões é através da informação e do conhecimento. Esta é a razão primeira que justifica a proposição dos cursos de Ciências das Religiões, que têm o intuito de contribuir para a construção de uma sociedade harmoniosa, tolerante para com os diferentes, fundamentada na ética e no respeito às minorias.

A convivência em sociedades pluriculturais, resquícios de um mundo globalizado, midiático, tecnológico e racionalizado, faz por um lado, que cada vez mais haja a necessidade de se ter uma sociedade homogênea, produtora e consumidora dos bens de consumo. Por outro, observa-se que esta mesma sociedade continua excludente e segregadora, impondo rótulos e estigmas aos seus membros que se constituem em “minorias”.

Ao falar em minorias, apresentamos o público-alvo da Educação Especial que é formado pelas pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que em virtude do Brasil haver adotado a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, têm chegado às escolas como alunos devidamente matriculados. Estes alunos requerem um ambiente acolhedor, aberto, que respeite os seus limites e valorize suas potencialidades, com vistas a uma inclusão escolar que vá além da garantia da matrícula e objetive não somente o acesso, mas a permanência com sucesso de cada um de seus partícipes.

Dentre as minorias silenciadas e discriminadas no ambiente escolar, mais suscetíveis às atitudes preconceituosas, estão as pessoas com deficiência que mesmo possuindo uma vasta legislação que as protegem e garantem seus direitos, a exemplo da educação inclusiva, continuam hoje, apesar das conquistas já realizadas, sendo por muitas vezes, vítimas de práticas discriminatórias dentro do ambiente escolar.

Os alunos com deficiência ao adentrarem nos espaços escolares são muitas vezes vistos como um “problema”. Os professores, em sua maioria, afirmam não estarem preparados para lidar com esse alunado que por consequência, correm o risco de estarem

apenas como um número a mais na caderneta, como um dado estatístico de uma política pública.

Ainda segundo Mielle e Possebon (idem p.418),

A aceitação do outro, a tolerância pelo diferente, constitui-se em peça chave para a constituição do ser humano.

A aceitação do “outro” faz-se através do exercício da tolerância. Por outro lado, as falhas no processo de aceitação do outro se constituirão em distúrbios, que se apresentarão em uma gama enorme de possibilidades, desde a má formação da personalidade, no nível individual, até a formação de grupos organizados, ou mesmo de países, que atacam seus semelhantes por se sentirem ameaçados pela diferença do outro.

É justamente na busca de uma escola aberta e acolhedora para todos capaz de romper com os processos educacionais monoculturais, que o Ensino Religioso - ER entra em cena na perspectiva de ser um componente curricular que traga esta discussão para o ambiente da escola.

Assim, a inclusão de pessoas com deficiência na escola representa um espaço real que o ER 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.

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

Existe um provérbio popular atribuído a Leonardo Da Vinci que diz que “os olhos são janela da alma e espelho para o mundo”. E é embasada nesta forma de olhar, muito mais profunda do que o simples “ver”, que nos propomos a conduzir este estudo, pois recorreremos a necessidade de se enxergar o outro além da aparência, muitas vezes limitada por algum déficit/deficiência neuropsicomotora, a fim de se “enxergar” as potencialidades a serem estimuladas e desenvolvidas. Pretendemos também adentrar nas janelas de nossa alma e descrever o porquê deste nosso olhar ampliado a respeito da educação inclusiva numa perspectiva dos direitos humanos.

Os fenômenos da exclusão e inclusão sempre permearam nossa prática profissional, razão pela qual, despertou o interesse por esta pesquisa. Desde a década de 1980, na cidade de Solânea, interior da Paraíba, quando ministrava aulas no ensino médio profissionalizante, apesar de não ser professora do ER, esta temática estava sempre em pauta nas discussões em

sala de aula. A reflexão sobre o fenômeno religioso a partir de sua ligação com o transcendente, sempre transversava os conteúdos das disciplinas que lecionava no sentido de fundamentar a ética da convivência humana, tendo o respeito à diversidade, como ponto comum entre todos os partícipes daquele espaço de aprendizagem.

Em nossa vivência pessoal, o fato de ter uma filha com um quadro de paralisia cerebral do tipo bilateral (quadriplegia espástica), totalmente comprometida do ponto de vista neuropsicomotor, fez cada vez mais fortalecer o respeito à diversidade humana. Ao passo que convivemos e aceitamos sua deficiência e limitações, pudemos ressignificar valores, ampliar conceitos e adquirir novos conhecimentos que nos fizeram aderir a uma causa, muito maior do que ela própria e que nos fez e faz seguir adiante no propósito de lutar por uma sociedade inclusiva, mais igualitária, justa e plural, onde as pessoas com deficiência sejam vistas em sua singularidade enquanto seres humanos, com limites e potencialidades.

Podemos afirmar de cátedra que não somente eu, mas toda minha família nuclear mais próxima conseguiu ampliar o foco de seu olhar a partir da convivência com uma pessoa com deficiência. O fato de ser totalmente dependente nas Atividades de Vida Diária- AVDs, não conseguir realizar um só movimento coordenado, não ter controle de esfíncteres, não conseguir sentar, andar, falar, ter crises convulsivas frequentes e outras limitações que enclausuravam nossa filha em seu corpo físico, em nada diminuiu sua dignidade humana e jamais foi impeditivo para sua felicidade. Tanto é que cada pessoa que com ela conviveu, pôde se tornar mais fortalecida na vivência e na busca em se transformar num agente construtor de uma sociedade inclusiva, com menos preconceito e intolerância para com os “diferentes”.

Não é negar ou desconsiderar a deficiência, mas esta tem que ser vista pelo que é: uma limitação, mas não um impedimento para o crescimento e para a felicidade. (...) A pessoa deve ser a protagonista, não a deficiência. Nesse esforço, toda a família pode ser mobilizada. Conseguir a colaboração de todos os membros da família auxilia para que as novas tarefas não se tornem uma carga excessiva para ninguém. A família deve aprender e ensinar a todos os membros da família a lidar com o desconhecimento da condição, o preconceito e a discriminação contra a pessoa com deficiência. (KROEFF 2012, p.43)

Dessa forma, uma pessoa totalmente limitada do ponto de vista neuropsicomotor nos trouxe enquanto pessoa e família, ensinamentos profundos, ressignificando valores e nos fazendo ser enquanto família, muito mais unidos, acolhedores, abertos ao respeito à diversidade e a diferença, sensíveis ao sofrimento alheio, resilientes em nossas próprias dores e capazes de valorizar os pequenos avanços como “grandes resultados”.

Ao virmos morar em João Pessoa em 1990 e movida pela necessidade de entender a deficiência de nossa filha, começamos a estudar sobre paralisia cerebral. Lendo a teoria e vendo na prática os exercícios realizados pelas fisioterapeutas que a atendiam, mantivemos contato com um conhecimento que se desvelava diante de nós e nos instigava cada vez mais a buscá-lo.

Neste ínterim, a Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD), foi inaugurada e ao fazer a inscrição de nossa filha Layse para posterior atendimento, fizemos também uma proposta de trabalho, fomos chamadas e lá estamos desde então, totalmente aguerrida em defesa dos direitos da pessoa com deficiência.

A princípio ficamos trabalhando na Coordenadoria de Atendimento ao Portador de Deficiência Mental (CODAM) na sala de Atividades de Vida Diária (AVD). Posteriormente, fomos para o setor da Assessoria de Educação Especial (AEE), onde permanecemos até os dias atuais. Este setor gerencia a Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva no Estado da Paraíba.

Estar na FUNAD e trabalhar na AEE é ter a possibilidade de disseminar uma mensagem de respeito e reconhecimento da diversidade e da diferença. É lutar por uma sociedade menos preconceituosa e excludente. É valorizar as potencialidades humanas. É reconhecer que devemos ver o outro além do seu invólucro.

Não é pelo fato da pessoa ser gravemente lesada do ponto de vista neuropsicomotor e ter aos olhos do mundo uma vida vegetativa, que esta pessoa não tenha uma importância na vida daqueles que o cercam. Em nenhum momento ela perde a sua dignidade de ser humano e por isso deve ter todos os seus direitos adquiridos e preservados, dentre eles o direito à educação.

Por vivermos numa sociedade que valoriza o produtivo, o consumo, a estética pautada na cultura do belo e na “ditadura da beleza”, muitas vezes corremos o risco de situar a nossa visão da pessoa com deficiência a partir desses valores e de desacreditarmos dos sentimentos de realização plena e felicidade dessas pessoas. Ao conviver com este público-alvo que possui deficiências tanto congênitas como adquiridas ao longo da vida, observamos que nem sempre existem situações de dor, culpa, peso, castigo e revolta em decorrência de suas limitações. Existem pessoas felizes do jeito que são e que entendem que suas limitações fazem parte da natureza humana e diversa de ser.

Vivemos numa sociedade onde a busca pelo “ter” muitas vezes suprime o “ser”. Quanto mais se tem bens e riquezas, geralmente existe a necessidade de se ter um padrão social à altura e necessariamente a vontade de acumular ainda mais para se mostrar o poder de

manter o status adquirido. É o consumismo desenfreado, favorecido e estimulado pelo “divino Mercado” (DUFOUR, 2014), o novo deus da época pós-moderna que oferece uma promessa de satisfação no aqui e agora a partir da aquisição de objetos industrializados.

Viktor Emil Frankl, médico psiquiatra e neurologista (1905-1977) ao elaborar sua teoria intitulada “Logoterapia e Análise Existencial”, considerada a terceira escola vienense de psicoterapia, busca apresentar a principal necessidade da vida: a busca de sentido! Segundo Aquino (2011. p. 13), esta teoria concebe “a busca por valores e sentidos como fenômeno autêntico e específico da espécie humana, resultante da sede do ser humano em configurar uma vida significativa”. Frankl (1991. p. 120) afirma que quando a busca de sentido por parte do indivíduo é bem sucedida, ele não somente fica feliz, mas consegue encarar o sofrimento. Em contrapartida, a falta de sentido resultado de uma frustração das necessidades existenciais “se transformou num fenômeno universal das nossas sociedades industriais”.

Frankl (2013, p.101) fala também de uma falta de sentido, denominada de “vazio existencial” que gera tédio, indiferença e “falta de iniciativa para melhorar ou modificar algo no mundo”. Essa sintomatologia transforma-se em neurose sociogênica que acomete uma grande massa populacional.

Ao passo que o convívio com pessoas com deficiência nos fez refinar valores, ampliar nosso foco de olhar e encontrar um verdadeiro sentido tanto em nossa vida quanto na dos nossos familiares mais próximos, nos sentimos instigada a cada vez mais a disseminar a necessidade de se prover a inclusão de pessoas com deficiência. E não há melhor lugar para que essas pessoas ocupem estes espaços, do que o ambiente escolar, lócus apropriado para o convívio e desenvolvimento de competências.

Ao descortinar sentimentos, emoções e vivências, o fizemos no intuito de mostrar que não são as clausuras do corpo que verdadeiramente nos imobilizam, mas os grilhões com os quais atamos nossas mentes e as impedimos de desenvolverem seus verdadeiros potenciais de que somos dotados e que ficam dentro de nós adormecidos. Razão pela qual, se há uma necessidade premente de se evidenciar que as pessoas com deficiência possuem limites que não podem ser negados, mas que também possuem potencialidades que devem ser evidenciadas.

Além de trabalhar na FUNAD, também ingressamos em 2010 na rede municipal de ensino de João Pessoa e somos professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que em linhas gerais, se constitui num grupo populacional que ao longo de suas vidas, por fatores diversos, teve suas etapas educacionais queimadas e por conta disso, vivencia os estigmas da exclusão. Assim quer seja no âmbito pessoal e ou profissional sentimos a necessidade de ver

uma sociedade inclusiva ser moldada e para tanto, a educação inclusiva torna-se sua pilastra principal de soerguimento.

O Ensino Religioso (ER), normatizado pela Lei 9.475 de 22/07/1997, caminha na transformação de uma hegemonia monocultural, resquício de uma tradição confessional e interconfessional para uma concepção focada no reconhecimento das diferenças, no respeito à diversidade cultural/religiosa e no combate ao preconceito e intolerância.

Tendo seus Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNER's) alicerçados nos princípios de cidadania, respeito à diversidade, tolerância no entendimento do outro e na relação do ser humano em sua busca pelo transcendente, o ER torna-se o componente curricular mais apropriado para trazer à tona as questões pertinentes à educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos, não somente na teoria, mas na prática e na ação do seu professor.

Apesar de no Brasil, existir um grande acervo de marcos referenciais e legais que fundamentam e normatizam a educação inclusiva e os direitos humanos, ainda existe uma enorme discrepância entre o que está assegurado e o que de fato acontece efetivamente no dia a dia no contexto escolar.

A escola é uma instituição cultural e muitas vezes, ao invés de dar vazão à riqueza da diversidade existente, prefere na maioria das vezes, se homogeneizar numa tradição monocultural de uma classe dominante. Dessa forma, delimita um parâmetro de normalidade que tende a excluir, rotular, marginalizar e invisibilizar os diferentes sujeitos presentes em seu contexto que não se enquadram nos critérios exigidos pela sociedade vigente.

E é aí que reside o desafio da escola na atualidade: dar visibilidade aos excluídos, respeitar suas singularidades, reconhecer e valorizar as diversidades e diferenças, saber lidar com a pluralidade de culturas existentes sem cair no vazio de elevar uma em detrimento de outras. É acima de tudo, valorizar e respeitar a diversidade humana, na qual se faz presente a pessoa com deficiência, enquanto sujeito de direitos que é.

Romper com paradigmas de segregação e conservadorismo nas escolas não é tarefa fácil, pois existe todo um processo de resistência às mudanças que pode levar tempo, causar incertezas e medos. E o maior desafio consiste em fazer com que essa mudança aconteça não somente no campo teórico, mas acima de tudo na prática, pois como diz Freire (2002, p. 24): “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Para que essa escola inclusiva se efetive, necessário se faz que o professor tenha em seu perfil mediador, o diferencial capaz de suscitar a construção desse processo. Tebar (2011)

afirma que o papel dos docentes é fundamental no que se refere à qualidade e a 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. A mediação é um fenômeno vital; não acontece somente na escola, é uma realidade em toda a vida (TEBAR, 2011, p. 115).

Se o professor do ER busca mediar a formação de uma cultura de paz, de respeito à diversidade cultural e religiosa, então nada mais viável do que este profissional trabalhar com seus alunos o respeito à condição de diferença de “ser gente”, fazendo com que haja nas relações interpessoais em sala de aula e na comunidade escolar, um respeito à diversidade humana.

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar as diferentes culturas e grupos que a constituem. Como a convivência entre grupos diferenciados é marcada pelo preconceito, um dos grandes desafios da Escola é conhecer e valorizar a trajetória particular dos grupos que compõe a sociedade brasileira. (FONAPER, 2002, p. 39)

Diante da necessidade de cada vez mais se garantir não somente o acesso de todos os alunos, mas a permanência com sucesso numa escola acolhedora e que respeite diferenças individuais, principalmente as dos alunos público-alvo da educação especial, faz-se necessário o conhecimento acerca da educação inclusiva e dos seus princípios norteadores.

Considerando que na Resolução nº 1/2012, do Conselho Nacional de Educação, que trata da Educação em Direitos Humanos, ao evidenciar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação em seus Artigos 8º e 9º e tendo em seu Art. 3º, III, o “reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades”, justifica-se trazer para a escola, enquanto lócus dessa investigação, os conceitos de inclusão, exclusão e diversidade, para que esta possa sair de uma cultura heterogênea e assuma a condição de ser o melhor espaço de formação de valores voltados à construção de um ser ético, solidário, fraterno e sensível aos seus pares. Como afirma Freire

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar, é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. (FREIRE, 1996, p. 17)

Para tanto, se torna importante uma formação voltada à complexidade e a transdisciplinaridade em educação, que se baseia segundo Moraes e Navas (2010, p.15) “no

desenvolvimento integral da pessoa humana e na realização plena de todas as suas capacidades e possibilidades”. Segundo Caetano (2007, p, 228) esta é uma visão holística de perceber o ser humano enquanto “sujeito epistêmico, ético-social, afetivo, psicológico e sexual” que dá ao ER as condições necessárias para se trazer o foco da educação inclusiva para dentro do contexto da escola.

Como o ER dialoga com os mais diversos campos do saber na perspectiva da formação cidadã, então necessário se faz que a habilitação do professor para essa área não se limite apenas aos estudos acadêmicos de conteúdos específicos, mas que esta contemple uma noção ampliada das concepções sobre a diversidade e dentre elas, como está contemplada a temática da educação especial/educação inclusiva. Então este estudo busca investigar se esse conhecimento teórico existe e se é capaz de ser reproduzido na prática diuturna do professor em sala de aula e na comunidade escolar, pois

Nessa perspectiva, precisamos estar atentos à formação do professor de Ensino Religioso, 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. O Ensino Religioso é parte fundamental da ação educativa e, como tal, precisa de robusta base científica, religiosidade consciente, solidez pedagógica e compromisso de todos que fazem a educação como verdadeiros cidadãos. (SOUSA, 2013. p. 18)

Para tanto, este estudo foi centrado no objetivo geral de investigar a importância da formação do professor do ensino religioso em educação especial/inclusiva na perspectiva dos direitos humanos com vistas a fortalecer o processo de inclusão de alunos com deficiência na escola em resposta ao problema central desta pesquisa: Qual o papel concreto que o professor do Ensino Religioso pode desempenhar para disseminar a educação inclusiva na perspectiva dos Direitos Humanos e a inclusão de alunos com deficiência nas escolas? Esta pesquisa traz como hipótese principal o fato de que o professor do Ensino Religioso é um facilitador da educação inclusiva, no tocante à inclusão de alunos com deficiência na escola.

Para se trabalhar o objetivo geral, foram delineados três objetivos específicos: Contextualizar o fenômeno da exclusão/inclusão da pessoa com deficiência no tempo mítico e histórico e de como a exclusão se apresenta de forma mais evidente ao longo do tempo nos aspectos socioeconômicos, religiosos e educacionais dessas pessoas. Apresentar documentos norteadores voltados à educação inclusiva, ensino religioso e direitos humanos em âmbito internacional e nacional, procurando dialogar com essas três áreas de conhecimento com vistas à fundamentação da inclusão do aluno com deficiência na escola e Enunciar os saberes

necessários para uma docência inclusiva na perspectiva dos direitos humanos e apresentar um perfil do professor do Ensino Religioso fundamentado a partir da Pedagogia da Autonomia.

No decorrer deste estudo pretendemos a partir de um processo investigativo, indicar setas que apontem para um novo caminhar nas rotas de aprendizagem e estratégias metodológicas pautadas num novo olhar sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência.

A educação inclusiva permite uma visão mais ampliada e requer a mudança do foco do olhar com o qual se percebe a diversidade escolar. Não é mais somente observar, mas se posicionar contra as formas de preconceito, discriminação e intolerância que minimizam e excluem o outro. Destarte, este estudo também se debruça sobre o papel concreto que o professor pode desempenhar para lidar com situações de preconceito, rótulos e estigmas e disseminar a educação inclusiva e a inclusão de alunos com deficiência nas escolas.

Segundo Mendonça, (2009, p.8) “O planejamento da pesquisa é uma tarefa essencial e de grande importância para o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos e científicos.” É o momento que se pode perceber, de acordo com Richardson (1999, p. 32) “pressupostos ontológicos e de natureza humana que definem o ponto de vista que o pesquisador tem do mundo que o rodeia”. Já Mendonça, (2007) afirma que a metodologia é etapa das mais importantes nesse tipo de projeto, pois consiste no momento que o pesquisador determina uma linha estratégica para sua pesquisa. Assim, existiu todo o delineamento de um trabalho de pesquisa e que foi tomando corpo neste estudo a partir de todo um campo teórico sobre o tema em questão que foi estudado.

Na perspectiva de um olhar ampliado, optamos enquanto abordagem metodológica, por uma pesquisa teórico-metodológica documental e bibliográfica sobre educação especial/inclusiva, ensino religioso e Direitos Humanos, procurando sempre promover a interface entre os saberes, tendo a diversidade como eixo norteador. Na pesquisa bibliográfica utilizamos como fonte os livros, artigos de periódicos e outros materiais disponibilizados na Internet. Na pesquisa documental, usamos como aporte os documentos filosóficos e normativos em âmbito internacional e nacional que ratificam a Educação Inclusiva enquanto política pública. O fruto desta pesquisa foi além desta fase inicial e também se imiscuiu em todo o trilhar percorrido no Programa de Pós Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR), nas discussões em sala de aula, nos textos de apoio, nas referências indicadas que também serviram de esteio no momento de me debruçar na interpretação de dados coletados. Destarte, ao apresentar os saberes necessários para uma docência inclusiva na perspectiva dos direitos humanos, este estudo pretende trazer uma ressignificação do olhar ao apresentar subsídios que

possam comprovar a importância do ensino religioso para uma educação de qualidade, onde todos os alunos sejam vistos como sujeitos de direitos.

A estrutura da dissertação foi organizada contendo uma introdução, três capítulos e as considerações finais com vistas a promover um melhor encadeamento das ideias.

Na introdução do estudo, fazemos uma explanação sobre os diversos motivos que nos levam a investigar a importância da formação do professor do Ensino Religioso com vistas a fortalecer o processo de inclusão de alunos com deficiência na escola. É o descortinar de emoções e vivência através das janelas da alma, ressignificando novos olhares.

No primeiro capítulo apresentamos um olhar sobre o tempo mítico e histórico, contextualizando o fenômeno da exclusão que a pessoa com deficiência vem sofrendo em seus aspectos socioeconômicos, religiosos e educacionais desde os primórdios das civilizações antigas até agora na contemporaneidade. Ademais apontaremos alguns avanços capazes de fazer com que a história se modifique e surjam políticas públicas voltadas para esse segmento populacional, com vistas a uma educação inclusiva na perspectiva de promoção de inclusão dessas pessoas. Tivemos como aporte teórico neste capítulo os autores: Santiago (2011), Foucaut, (1997) Silva (2009), Pessotti (1984), Eliade (1992), Campbell (1990), Mantoan (2003), Costa-Renders (2009), Khum. (1998), dentre outros.

No segundo capítulo intitulado Um recorte no olhar para o ensino religioso: saindo da exclusão do proselitismo para a visibilização das minorias procuramos retratar o percurso histórico do Ensino Religioso e todo o processo de transformação proposto para esse conteúdo curricular, principalmente após a Lei 9475 que aponta para a formação básica do cidadão. Traz também os documentos norteadores desta área de conhecimento a partir dos documentos referenciais em âmbito internacional, além dos marcos nacionais e o marcos estaduais que referendam a disciplina do ensino religioso no Estado da Paraíba. Autores como Caetano, (2007), Sousa (2013), Holmes (2010), Santos (2013) Silva (2009) Alves (2012) e outros serviram de base para a construção do referencial teórico

No terceiro capítulo apresentamos o tema central da pesquisa, intitulado: A formação do professor do ensino religioso na perspectiva dos direitos humanos: ampliando o foco do olhar, que traz uma reflexão sobre os saberes necessários para uma docência inclusiva na perspectiva dos direitos humanos. Este capítulo também apresenta um perfil do professor do Ensino Religioso fundamentado a partir da Pedagogia da Autonomia. Para sustentação teórica buscamos aporte em Passos (2007) Escarião, (2009; 2013) Silva, M. (2011), Rodrigues e Ramos (2012, Gonsalves (2012; 2015a; 2015b) alguns outros teóricos e a contribuição especial de Freire (1996; 2002) que além de estar nas obras citadas, nos

acompanha nas entrelinhas da escrita dessa dissertação e nos subsidiou com o referencial teórico para elaborarmos o perfil do professor do Ensino Religioso fundamentado a partir da Pedagogia da Autonomia.

Ao término do estudo, abordamos as considerações finais denotando a relevância dessa pesquisa que permitirá uma análise crítica e reflexiva, sobre a importância dos conceitos de inclusão, exclusão, diversidade e Direitos Humanos de como esse conhecimento poderá ser aplicados na prática pedagógica do professor do ensino religioso, mais especificamente, voltado ao fortalecimento do processo de inclusão efetivo e real dos alunos com deficiência na escola, de forma a promover nos respectivos alunos e em seus pares, as condições de uma assunção cultural enquanto sujeitos de direitos. É um novo olhar sobre a inclusão!

1 UM OLHAR SOBRE O TEMPO: O PERCURSO ENTRE A EXCLUSÃO E A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA PARA SE SITUAR ENQUANTO SUJEITO DE DIREITOS

Ao longo do tempo, as pessoas com deficiência vêm construindo uma história de luta contra a exclusão que muito tem ressignificado a maneira pela qual a sociedade, pautada em valores de normalidade, vivenciam os conceitos de inclusão, exclusão e diversidade em suas relações interpessoais. Estes conceitos não são unívocos, ao contrário, são polissêmicos, já que possuem uma aplicabilidade muito heterogênea. Pautar-nos-emos a lidar com estes conceitos a partir da realidade da pessoa com deficiência.

Quanto ao conceito de exclusão, Santiago (2009, p.114) ao nos falar sobre ele diz que: “Nesta direção, entendemos por exclusão a condição de impossibilidade ou incapacidade da pessoa com deficiência de exercer, em maior ou menor grau, algum ou vários dos direitos sociais que lhe outorga status de cidadania”. Então neste caso, inclusão seria incluir em condições de igualdade, a pessoa com deficiência em todos os espaços, garantindo-lhe o direito do exercício de cidadania em seus mais variados aspectos.

Vivemos numa sociedade globalizada que cada vez mais homogeneiza seus partícipes numa globalização hegemônica massificadora e excludente. Segundo Escarião

O fenômeno da globalização provoca reflexões e imaginações que desafiam a criação de expressões, mitos e concepções filosóficas, políticas e ideológicas carregadas de valores e significados e que expressam visões diferenciadas de mundo, de homem, de sociedade, de cidadania e de educação. (ESCARIÃO, 2009, p. 41)

A globalização sedimenta as bases de uma sociedade hedonista e voltada para o consumo, que promove desigualdades sociais e a exclusão das pessoas que não se enquadram nos seus interesses de mercado. Esta questão econômica também é um elemento fundamental para minimizar as pessoas com deficiência, que ao longo da história lutam para sair de uma invisibilidade para ascender a um patamar social que lhe é de direito. E é por isso que estas pessoas lutam para mudar a própria forma pela qual elas são vistas pela sociedade em que vivem.

O próprio conceito sobre deficiência e a maneira pela qual as pessoas são chamadas têm mudado no decorrer da história. Cada tempo histórico tem suas próprias normas morais, prescrições e valores que regulamentam e determinam o comportamento dos indivíduos nas diversas sociedades. E são justamente essas regras de conduta que terminam por serem normatizadas e transformadas em Leis que testificam como verdadeiras e corretas a maneiras pelas qual as relações sociais são determinadas.

Ao fazermos um passeio histórico sempre veremos a dualidade existente entre normalidade e deficiência e de como isso afeta aqueles que nascem ou adquirem alguma deficiência ao longo de sua existência. Desde os tempos mais remotos até a contemporaneidade, a cultura de um corpo “normal” sempre foi exigência para uma vida sã.

O ideal de um corpo sadio sempre se fez presente desde os povos pré-históricos (para efeito da própria sobrevivência), às culturas antigas a exemplo da greco-romana onde se permitia o sacrifício das crianças nascidas com alguma deformidade, passando por outras épocas e chegando até a atualidade que preconiza cada vez mais a “ditadura da beleza” como parâmetro de normalidade

O homem vive na busca por um corpo “perfeito” fazendo para isso a modelação do próprio corpo através de exercícios físicos, alimentação balanceada, técnicas médicas, (medicamentosas e cirúrgicas) com vistas a se tornar esteticamente atraente. Existe até um chavão popular que diz: “Uma mente sã, num corpo são!”, oriunda da expressão: “*Mens sana in corpore sano*” derivada da Sátira X do poeta romano Juvenal, onde o autor faz uma alusão sobre o que as pessoas deveriam almejar na vida. Apesar de se constatar a necessidade de se manter um equilíbrio entre corpo e mente, esta citação latina também pode gerar uma interpretação que uma pessoa dotada de um corpo imperfeito não pode produzir ou perpetuar uma mente sã. Isso favorece a um despertar de um sentimento de menos valia com relação à pessoa com deficiência, que por possuir algum déficit em uma ou mais áreas (sensorial, motora e ou cognitiva), passa por um processo de exclusão com relação aos seus direitos e deveres em sua dignidade de pessoa humana.

Foucault ao falar sobre o corpo coloca-o além das concepções orgânicas, pois o situa enquanto corpo político, cheio de limitações, proibições ou obrigações. É o corpo social, fabricado e automatizado.

Mas o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. (FOUCAULT, 1997, pg. 28)

Portanto, sob a ótica do pensamento de Foucault é fácil perceber o porquê da exclusão das pessoas com deficiência em virtude das mesmas não corresponderem à ânsia de uma sociedade capitalista que busca domesticar o corpo e automatizar as pessoas com fins de

produção e consumo. Se o corpo é submisso, mas não é produtivo dentro dos parâmetros de normalidade que a sociedade vigente determina, então deve ser relegado, minimizado dentro de um corpo maior, o social.

Silva, E. (2012), baseada nos pressupostos teóricos de Foucault, faz uma análise de discurso em seu artigo intitulado “A (in)visibilidade da monstruosidade do corpo deficiente na/pela história e a produção de sentidos na contemporaneidade”, sobre como se vê “a monstruosidade” do corpo da pessoa com deficiência até o século XIX e de como essa maneira de olhar trouxe a dualidade de sentimentos no decorrer da história, desde a exposição, repulsão, compaixão e ressignificação desse olhar a partir do século XX, sobretudo depois da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), por conta do inúmero número de sobreviventes mutilados existentes e em razão disso, do surgimento de vários empreendimentos voltados para a assistência e reabilitação dessas pessoas. Ao analisar esse processo ela diz que

Notamos que desde a origem da humanidade, sempre esteve presente na sociedade uma relação tensa entre o que é considerado “normal” e o anormal, devido ao estranhamento causado pelo contato com a diferença física. E essas relações imbricaram em regimes de verdade que permitiram o reconhecimento e o tratamento das pessoas com deficiência em determinados dispositivos de ordem política, econômica e cultural e, consequentemente, em mecanismos de exclusão/inclusão que possibilitaram o controle da população na/pela história. (SILVA, E. 2012, p. 141)

Para que possamos analisar a pessoa com deficiência em suas nuances, teremos que observá-la na questão do tempo. Mas afinal de contas, o que é o tempo?

Existem diversas e múltiplas concepções de tempo subjacentes à história. Reis (1994, p.9) em sua obra nos faz uma questão que devemos refletir: O tempo existe em si mesmo? Ou o tempo é apenas uma questão cultural? O autor de forma filosófica, explora as diversas camadas de tempo que existem e de como elas dialogam umas com as outras, mostrando que o tempo só é definível pelo paradoxo do nascer e do morrer, da criação e da destruição, ou seja pela passagem das coisas e não por sua existência em si mesmo, pela existência da temporalidade: “Portanto, sempre tem-se um tempo “do qual se fala”, um tempo determinado. Assim não se pode falar de um conceito de tempo, mas de concepções do tempo.”

Barros (2010) afirma que:

(...) para compreender a relação entre Tempo e História é aquela que confronta o ‘tempo da ação’ e o ‘tempo da narrativa’. Com o ‘tempo da ação’ estamos no universo que se refere aos “Fios” que enredam a própria história efetiva, e com o ‘tempo da narrativa’ estamos já no âmbito deste Tempo que é Trama (...) considerando que o historiador extrai os seus materiais da História Efetiva, e os reordena para compor a sua História-Conhecimento, impõe-se aqui um incontornável confronto entre o ‘tempo dos eventos’ ou ‘tempo do vivido’,

intrincado emaranhado de fios com o qual o historiador se depara, e o ‘tempo da narrativa’, com o qual o historiador terá de lidar já como autor que precisa configurar um texto historiográfico.

É interessante destacar que tanto na percepção e escolha dos “fios”, isto é, na apreensão dos processos históricos pela pesquisa, como na composição da “trama”, isto é, na organização de uma narrativa ou texto de análise com vistas a repassar os resultados da pesquisa sob a forma de um texto histórico, o Tempo não se encontra dado de antemão, e tampouco é um elemento uniforme. (BARROS, 2010, p.192-193)

Apesar do tempo não ser um elemento uniforme, o homem não tem como fugir de uma cronologia histórica para o registro dos acontecimentos. Mas para se estudar o fenômeno religioso e a maneira como a pessoa se insere dentro dele, somente o tempo cronológico não basta. Há a necessidade de se buscar o tempo mítico, uma vez que este é cíclico, reversível e reatualizável. É o tempo incriado, capaz de suprimir o tempo histórico e transcender para o tempo da eternidade.

É na análise do tempo mítico e histórico que poderemos buscar o entendimento de como em pleno século XXI, a dicotomia exclusão/ inclusão da pessoa com deficiência ainda perdura desde os primórdios até os dias atuais, apesar de haver todo um processo de mudanças numa cronologia histórica que passa pelo extermínio, segregação, integração e inclusão.

Ao realizar uma cronologia das concepções sobre a dicotomia exclusão/inclusão da pessoa com deficiência ao longo do tempo mítico e histórico e perceber o entrelaçamento desses conceitos, observa-se como se dá o processo de sujeição humana da pessoa com deficiência, pautada numa microfísica do poder, assim como diz Foucault:

Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem, no entanto ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e no entanto continuar a ser de ordem física. Quer dizer que pode haver um “saber” do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo. (FOUCAULT, 1977, p 28)

O tempo não é estático e está em contínua mudança, assim como as relações e concepções existentes que variam de acordo com as normas, prescrições e valores que padronizam e determinam comportamentos sociais. Estes comportamentos se modificam de sociedade para sociedade, de cultura para cultura e que ao longo da história, se ressignificam e constroem novas atitudes, interpretadas em seus princípios a partir dos interesses e poderes existentes em cada época. Assim acontece com a pessoa com deficiência que vivencia etapas em seu processo de inserção social.

Sabe-se que nos primórdios, aconteceu a etapa do extermínio, que consistia na condenação à morte das pessoas que nascessem com deficiência ou a adquirissem ao longo de suas vidas, ou a depender da tribo que estivesse nascida, poderia até ser poupada se houvesse o entendimento que aquela criança seria dotadas de alguma comunicação com os deuses ou possuísse algum poder sobrenatural.

Depois veio o período da segregação, que perdurou por vários séculos onde as pessoas com deficiência eram excluídas, postas à margem da sociedade. Pairava sobre elas o sentimento de menos valia, pois eram consideradas inválidas e incapazes de desenvolver atividades laborativas, portanto, sem utilidade para a sociedade. Surge a segregação institucional com a criação das primeiras instituições para o trato das pessoas com deficiência, mas não porque se pensasse no bem estar dessas pessoas, mas justamente porque além de abrigar, estes espaços serviam para excluir e retirar-las do convívio social. Por isso ficavam juntos com pessoas com doença mental, pobres, mendigos e abandonados, isto é, todos aqueles que eram considerados como ameaça à sociedade vigente. Depois surge o processo de escolarização, mas de forma segregada, ofertada separadamente, em escolas especiais.

Com o passar do tempo, o processo de exclusão social sofrido pela pessoa com deficiência foi sendo questionado e surge a integração como um novo período que tem a sua fundamental importância no sentido de inserir a pessoa com deficiência na sociedade, mas desde que fosse esta a se adaptar, a ter condições necessárias para se adequar às condições impostas pela sociedade em geral que não mudava. E assim seria também a educação escolar ofertada, onde o aluno com deficiência teria que se adaptar à escola, que não se resignificava para atender as necessidades de seus alunos. Caso o aluno conseguisse superar num esforço unilateral toda uma série de obstáculos que encontrasse pela frente, poderia obter êxito. Caso contrário, se evadiria. A integração se baseava no princípio da normalização, com o propósito de se ofertar uma série de oportunidades e serviços de forma que estas pessoas tivessem uma vida mais próxima das outras em ambientes os menos restritivos possíveis.

Por não atender aos anseios das pessoas com deficiência que continuavam sem poder transitar em todos os espaços, surge um novo vocábulo, denominado inclusão que preconiza trazer para dentro, incluir os excluídos. Dentro de um processo educacional, seria trazer para uma escola aberta, reflexiva, capaz de desenvolver potencialidades e superar os limites. Incluída no ensino regular junto aos seus pares, a pessoa com deficiência teria a possibilidade do convívio com a diversidade, bem como de permitir que os outros também pudessem aprender a partir do convívio com ela.

A pessoa com deficiência, antes de tudo é pessoa humana, é um sujeito de direitos e por isso, cidadã como qualquer outra, com direitos e deveres. Então, a sociedade precisa estar preparada para promover as condições necessárias para que ela esteja incluída em pé de igualdade em relação às demais pessoas. E não é assim que acontece! O Brasil, por exemplo, é um país que possui uma vasta legislação que favorece a inclusão e não discriminação da pessoa com deficiência, mas ainda existe uma discrepância entre o legal e o real e situações de discriminação ainda acontecem corriqueiramente.

Para a busca contínua pela efetivação dos direitos da pessoa com deficiência, este estudo traz a reflexão sobre o ir além do paradigma dialético da exclusão/inclusão e propõe o avanço para Paradigma dos Direitos Humanos numa sociedade que não “inclui os excluídos”, até porque não exclui ninguém, pois é aberta às diferenças e como tal, estruturada para tê-las em seu seio. É uma sociedade regida pela lógica afirmativa e não pela lógica da ausência.

Quando uma sociedade se pauta no Paradigma dos Direitos Humanos ela se torna acessível, não somente para incluir as pessoas com deficiência, mas todos que requerem essa acessibilidade de forma transitória e ou permanente. E todos ganham, porque mais cedo ou mais tarde toda e qualquer pessoa conviverá com limitações quer seja por alguma condição transitória, particular ou pelo próprio envelhecimento natural do ser, pois o tempo não para e a debilidade corporal da qual o ser humano é refém, o faz sentir e vivenciar a necessidade de adaptações de acessibilidade até então não pensadas.

É preciso que se haja uma reflexão profunda sobre as concepções de exclusão/inclusão vivenciadas pelas pessoas com deficiência no tempo mítico e histórico, objetivando ultrapassar essa visão dicotômica e ampliar o olhar para uma sociedade onde todos os seus partícipes sejam efetivamente, na prática, sujeitos de direitos.

1.1 O mito de Hefesto e a dicotomia da exclusão/inclusão no tempo mítico

Segundo Eliade (1992, p.50) “o mito conta uma história sagrada, quer dizer, um acontecimento primordial que teve lugar no começo do Tempo, ab initio.” Por isso, o mito se torna importante para as sociedades primitivas, pois ao retratar as histórias dos deuses ou heróis civilizadores, transformam-na em realidade, pois como trata da irupção do sagrado do mundo, trata de um mito fundante, de uma realidade, de uma existência real.

A função mais importante do mito é, pois, “fixar” os modelos exemplares de todos os ritos e de todas as atividades humanas significativas: alimentação, sexualidade, trabalho, educação etc. Comportando-se como ser humano plenamente responsável, o homem imita os gestos exemplares dos deuses, repete as ações deles, quer se trate

de uma simples função fisiológica, como a alimentação, quer de uma atividade social, econômica, cultural, militar etc. (ELIADE, 1992, p.51)

Assim ao dizer que o homem repete as ações dos deuses e dos heróis, Eliade traz o conceito do mito cosmogônico, como modelo exemplar de toda criação. É o tempo sagrado, mítico, cíclico, reatualizável, onde o homem religioso vive um tempo primordial, santificado pela presença e atividade dos deuses.

Apesar de haver uma decadência dos mitos devido à dessacralização que a sociedade vem vivenciando no decorrer do tempo, alguns resquícios dos arquétipos da vivência mítica ainda perdura em nossa sociedade atual. Campbell (1986, p.17) afirma que “Mitoses são pistas para as potencialidades espirituais da vida humana.” Ao passo que vincula determinados ritos e culturas ao transcendente, forma religiões e propicia respostas às indagações mais inquietantes inerentes ao caráter ontológico do ser. A partir das experiências de vida, as pessoas têm nos mitos modelos para formulação de conceitos e comportamento social. Por isso é importante também conhecer a forma com a qual a pessoa com deficiência era vista nesse tempo mítico.

1.1.1 Hefesto excluído por seus pais

Na mitologia grega, Hefesto, fazia parte do panteão grego e era o único deus com deficiência existente. Era o deus do fogo, do ouro, da prata, do bronze, enfim, de todos os metais e das erupções vulcânicas. Ele era o ferreiro dos deuses e construía seus palácios, suas armas e outros objetos de metal. Vivia numa caverna aos pés do vulcão Etna na Itália.

Na mitologia romana, que incorpora muito dos deuses gregos, mudando-lhes os nomes, mas tornando-os muito semelhantes, Bulfinch afirma que

Vulcano (Hefesto), o artista celestial era filho de Júpiter e de Juno. Nascera coxo e sua mãe sentiu-se tão aborrecida ao vê-lo que o atirou para fora do céu. Outra versão diz que Júpiter atirou-o para fora com um pontapé, devido à sua participação numa briga do rei do Olimpo com Juno. O defeito físico de Vulcano seria consequência dessa queda. Sua queda durou um dia inteiro e o deus coxo acabou caindo na Ilha de Lenos, que, desde então, lhe foi consagrada. (BULFINCH 2006. p 17)

Ainda na mitologia Romana, Vulcano casou-se com Vênus, a deusa do amor e da beleza, filha de Júpiter e de Dione, que foi dada por seu pai em casamento em troca dos serviços que Vulcano lhe prestara em forjar seus raios. Bulfinch (idem p.18) ainda diz que: “Desse modo, a mais bela das deusas, tornou-se esposa do menos favorecido dos deuses”.

Fica então patente na fala da autora, a depreciação desse deus em função da ausência de um corpo belo e da própria deficiência que possuía.

Tomando por base a mitologia grega, Hefesto era filho de Zeus e Hera e passou por um processo de exclusão logo ainda quando criança. Era ele que desde pequeno servia a bebida aos outros deuses durante as refeições e sempre era motivo de riso e gozação por parte dos outros pelo fato de possuir pernas franzinas e frágeis.

Hera tinha vergonha do próprio filho e num dia em que estava mal humorada, criticou Zeus por haver gerado um filho disforme. A partir daí surge uma calorosa discussão entre ambos que culmina com Zeus agredindo fisicamente Hera. Hefesto na tentativa de defender a mãe joga em Zeus uma ânfora que levava às mãos. Zeus estupefato pela agressão sofrida, segura o filho pelo pé, gira em torno de sua cabeça e o precipita para fora do Olimpo, com a anuência de Hera que se cala sem defender o filho.

A queda de Hefesto dura todo um dia e ao cair no mar é recolhido pelas nereidas Tétis e Eurínome que o abrigaram numa gruta vulcânica na ilha de Lemnos. A princípio, ele ficou com um déficit de memória sobre o porquê de sua queda do Olimpo. Somente aos poucos sua memória foi voltando e isso o fez guardar um rancor de sua mãe pelo fato dela não havê-lo defendido de Zeus.

Por nove anos, Tétis ensinou a Hefesto a arte dos metais e ele se torna o único deus a lidar e a moldar o ferro com competência e destreza.

Existe ainda outra versão para o nascimento de Hefesto: Hera, irritada pelas constantes infidelidades de Zeus, resolveu gerar um filho sozinha, sem auxílio do esperma de Zeus. Ao nascer, Hera percebeu que seu bebê era disforme: joelhos tortos e uma perna maior que a outra. Com raiva e repulsa, Hera arremessou o recém-nascido do alto do Olimpo. (CARVALHO, 2013 p. 49)

1.1.1 O retorno ao olimpo: inclusão e exclusão sempre presentes

O mito de Hefesto retrata o processo de uma exclusão cruel sofrida por ele e maquinada por seus próprios pais que não aceitavam gerar um filho com deficiência física, como também a exclusão através dos insultos depreciativos pelos quais os outros deuses lhe chamavam. Por outro lado, vemos uma forma de compensação de sua deficiência ao tornar-se o único senhor do ferro e das forjas, o excelente ferreiro, habilidade esta que o faz voltar para o Olimpo e forjar tanto joias preciosas para adornar as deusas do Panteão, quanto as muitas armas que venceram grandes batalhas.

O retorno ao Olimpo se dá quando Hefesto para vingar-se de sua mãe, faz para ela um trono de ouro e o envia de presente. Só que quando Hera se senta nele, aplaudida por todo o restante dos deuses, fica presa por mãos e fios invisíveis. Liz e Burkert (2001) afirmam que muitos deuses tentaram soltá-la, mas somente Hefesto o poderia fazer. Para tanto, Ares tentou arrastá-lo à força, mas este lhe atirou tições em brasa. Depois foi a vez de Dionísio que conseguiu embriagá-lo e leva-lo ao Olimpo. Diante das várias tentativas frustradas para soltá-la, o próprio Zeus pede que Hefesto liberte sua mãe e ele estabelece uma condição para que isso aconteça: voltar ao Olimpo e casar-se com a deusa Afrodite, o que foi de pronto atendido.

Casado com Afrodite, esta posteriormente o trai com Ares, o deus da guerra, em seu próprio leito matrimonial. Hefesto desconfiado prepara uma armadilha para o casal que ao deitar fica preso numa rede invisível de fios finos e fortes dos quais ninguém escaparia. Nus e enrolados nos braços um do outro, são elevados para o alto onde ficam se debatendo para que todos os outros deuses fiquem sabendo e constatem o ocorrido. Os deuses do sexo masculino caíram na gargalhada e posteriormente pedem a Hefesto que soltem os dois amantes, o que é atendido por ele que esperava receber uma indenização pela injúria sofrida. Se sentindo humilhado, Hefesto coloca na própria deficiência o motivo da traição e culpa os pais por haver nascido imperfeito.

Por coxo a Dial Vênus me desonra,
Amando ao sevo Marte, que é perfeito:
Se esta lesão me afeia, é toda a culpa
De meus pais, que gerar-me não deviam.
(Canto VIII da “Odisséia”, de Homero).

Silva, N. (2010) analisa que o mito de Hefesto demonstra, primeiro, o drama íntimo da não-aceitação e a atitude subserviente decorrente de uma baixa estima pessoal, fazendo dele o mais prestativo e humilde entre os deuses do Olimpo. Mas também por outro lado, mostra a sua competência em organizar um flagrante incontestável ao expor e prender Ares, o mais veloz dos deuses e Afrodite, a mais bela de todas as deusas. Homero (idem, p.90) diz que os próprios deuses valorizaram as habilidades de Hefesto ao fazerem este comentário: “O manco ao mais veloz prendeu com arte”.

O mito de Hefesto, além de ser emblemático, por demonstrar como as pessoas com deficiência procuram e podem compensar suas dificuldades relacionais e ambientais, permite a análise da possibilidade da superação da deficiência, visualizada no aprendizado técnico que lhe confere o domínio da profissão (no caso, de ferreiro) e também na postura não apenas reativa, mas proativa, descrita na arquitetura da teia com que prende e expõe a mulher adúltera e seu amante à sociedade do Olimpo. (SILVA, N., p. 103, 2010)

Hefesto exercia com exímia perfeição sua profissão. Silva (2009) cita alguns de seus trabalhos a exemplo dos raios utilizados por Zeus, o tridente de Poseidon (Netuno), a couraça de Héracles (Hércules), as flechas de Apolo e as fulgurantes armas de Aquiles na Guerra de Tróia.

Já na sua versão Romana enquanto Vulcano, Madjarof (2011) diz que ele construiu cadeiras que se dirigiam sozinhas à assembleia dos deuses, o palácio do Sol, as armas de Aquiles, as de Enéias, o cetro de Agamemnom, o colar de Hermione, a coroa de Ariana, a rede invisível em que prendeu Marte e Vênus, além de fabricar a primeira mulher, Pandora. A autora ainda continua descrevendo as artes de Vulcano:

É o divino obreiro do Olimpo, e os deuses lhe deviam quase tudo o de que se utilizavam. A égide e o cetro de Júpiter, o trono do Sono, a coroa de Ariadne, o colar da Harmonia, os touros de bronze que guardavam o velocino de ouro, as armas de Aquiles, eram trabalhos de Vulcano. Era ele, ademais, autor do carro do Sol, e fizera para Apolo uma admirável flecha que, após atingir o alvo, voltava por si à mão que a havia lançado. (MADJAROF, 2011)

Hefesto tinha como seus ajudantes os ciclopes¹ que os ajudavam na forja dos raios de Zeus. Por que será que Hefesto os escolheu para serem seus ajudantes? Será que o fato de serem disformes, tidos como monstros em sua aparência física, não fez com que Hefesto os ensinassem uma profissão assim como as nereidas fizeram com ele? Ou talvez não ocorresse o contrário, isto é, os ciclopes foram em busca de Hefesto para trabalhar com ele temendo atitudes preconceituosas? Isto a narrativa mítica não explica, ficando ao encargo do imaginário de quem lê tentar decifrar.

Hefesto também tinha duas estátuas de bronze devidamente articuladas, fabricadas por ele para serem suas ajudantes as quais ele deu a forma de “duas lindas jovens, que se movimentavam e falavam, e que ficavam ao seu dispor para tornar mais cômodos todos os seus movimentos” (SILVA, 2009)

Assim, esse mito mostra a dualidade existente entre beleza e feiura, fragilidade e força, deficiência e normalidade, e de como tudo isso pode ser superado na superação da deficiência e do preconceito que está arraigado a ela. Dessa forma, vemos também que as situações de exclusão/inclusão sempre estiveram presentes na vida deste deus, pois tanto ele teve que se confrontar com seus próprios limites e imperfeições, quanto ele teve que arrumar formas de conviver com eles e supera-los.

Segundo SILVA, (idem)

Apesar de no início provocar as eventuais gargalhadas irônicas dos demais deuses do Olimpo devido a suas pernas e ao seu claudicar, conquistou o respeito que

¹ Os ciclopes eram gigantes de um só olho situado no meio da testa que moravam em cavernas na ilha dos Ciclopes. Eram ajudantes de Hefesto na confecção de raios.

merecia pela seriedade de seus relacionamentos e pela extrema qualidade de seus trabalhos e de seus serviços, e nada mais. Acabou sendo muito bem aceito por todos os demais deuses do Olimpo.

Silva e Del'Acqua (2010) trazem a informação que uma das primeiras imagens de cadeira de rodas foi grafada num vaso grego do século IV AC, onde Hefesto aparece sentado numa cadeira de rodas anfíbia autopropulsionada, com aros e acionada por dois cisnes. Este deus era considerado um inventor competente capaz das melhores invenções da metalurgia.

No caso de Hefesto,

O deus era representado de forma ambígua, como um velho franzino ou pela figura de um operário forte, envolto numa túnica curta e segurando nas mãos um martelo e, embora fosse 'coxo', os artistas 'disfarçavam' ou suprimiam esse aspecto, ora representando-o de pé, sem nenhuma deformidade aparente (negação), ora ocultando-a por detrás de algum objeto (velando, camuflando); por vezes aparecia sentado, mas sempre em posições ambíguas, podendo sua deformidade passar despercebida (dissimulando).

Estas formas de representação podem ser constatadas, entre outras, nas obras de Vincenzo de Rossi (escultura de Vulcano) e Velásquez (A Oficina de Vulcano), reproduzidas por Amaral (1991). (ROSA, 2007, p.16)



Figura 4 Hefesto em sua cadeira de rodas anfíbia.

Fonte: Silva e Del'Acqua

Assim, ao disfarçar a deficiência, os artistas demonstravam o preconceito de crer que um deus não poderia ter um defeito, uma deficiência, talvez por expressar uma fragilidade, até porque na Grécia Antiga nascer com deficiência era sinônimo de exclusão, abandono e extermínio.

1.1.2 O mito de Hefesto trazido para os dias atuais

Campbell (1990) ao falar da importância dos mitos na modernidade, diz que o fato de se estar suprimindo estas narrativas faz com que se perca informações importantes e além de não se colocar nada de semelhante no lugar desta ausência, até porque essas segundo ele,

Esses bocados de informação, provenientes dos tempos antigos, que têm a ver com os temas que sempre deram sustentação à vida humana, que construíram civilizações

e enformaram religiões através dos séculos, têm a ver com os profundos problemas interiores, com os profundos mistérios, com os profundos limiares da travessia, e se você não souber o que dizem os sinais ao longo do caminho, terá de produzi-los por sua conta. (CAMPBELL, *idem* p.15)

Assim, precisamos aprender com os mitos, pois como eles nos trazem pistas de um tempo mítico que não se mede de forma cronológica, podemos entender o que aconteceu desde os primórdios e termos setas indicativas para superação das adversidades, promoção de novos caminhos e avanços em busca de uma sociedade mais ética, justa e igualitária.

Queiroz nos fala que a narrativa mitológica adquire um poder instaurador porque tem a primordialidade como regra, uma vez que “O que os deuses ou um deus fez na origem se reflete e se perpetua nas coisas como são agora” (QUEIROZ, 2013 p. 507).

O homem arcaico tinha no mito o entendimento de sua razão existencial e ao procurar reatualizar o seu culto e a entender o mito como a irupção do sagrado no mundo, mesmo que de forma dolorosa, ele conservava em si alguns aspectos do comportamento mitológico.

Campbell faz uma analogia à pessoa de um juiz quando se encontra paramentado com sua toga

Quando um juiz adentra o recinto do tribunal e todos se levantam, você não está se levantando para o indivíduo, mas para a toga que ele veste e para o papel que ele vai desempenhar. O que o torna merecedor desse papel é a sua integridade como representante dos princípios que estão no papel, e não qualquer idéia preconcebida a seu respeito. Com isso, você está se erguendo diante de uma personagem mitológica. Suponho que muitos reis e rainhas sejam as pessoas mais estúpidas, absurdas e banais que você possa encontrar, gente provavelmente interessada apenas em cavalos e mulheres, você sabe. Mas você não reage diante delas como personalidades, você reage diante do papel mitológico que elas desempenham. Quando se torna juiz ou presidente dos Estados Unidos, um homem deixa de ser o que era e passa a ser o representante de uma função eterna; deve sacrificar seus desejos pessoais e até mesmo suas possibilidades de vida em nome do papel que agora desempenha. (CAMPBELL, *op.cit.*, p. 25)

Campbell também demonstra que os mitos estão sempre voltando à tona enquanto manifestação simbólica, dando modelos de vida a seguir, como novas metáforas adequadas à possibilidade de cada época.

Cada mito mostra como uma realidade veio à existência, seja ela a realidade total, o Cosmos, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, uma instituição humana. Narrando como vieram à existência as coisas, o homem explica as e responde indiretamente a uma outra questão: por que elas vieram à existência? O “por que” insere-se sempre no “como”. E isto pela simples razão de que, ao se contar como uma coisa nasceu, revela-se a irrupção do sagrado no mundo, causa última de toda existência real. (ELIADE, 1992, p. 51)

Eliade ao apresentar o mito como uma erupção do sagrado no mundo traz também como função deste, a fixação de modelos exemplares e isso ainda é bastante presente nesta sociedade moderna ao se perceber como ainda acontece a projeção de ritos e de atividades

humanas significativas nos heróis míticos. Dessa forma, ao se trazer o mito de Hefesto para a realidade observa-se que ao conseguir superar suas limitações e se fazer ser respeitado por suas potencialidades, Hefesto torna-se referência de seguimento de sua arte não mais na mitologia, mas na vida real dos gregos, por pessoas comuns que ao possuírem deficiência física, o tinham como modelo de culto e de proteção em busca da transcendência da própria condição humana.

Ainda na atualidade, a saga de Hefesto serve para se refletir sobre os processos de exclusão e inclusão que ainda se apresentam independente do tempo em que acontecem e o quanto uma pessoa com deficiência não deve se deixar abater por situações de rótulos e preconceitos, mas ao contrário, deve lutar pelo desenvolvimento de condições favoráveis para si enquanto sujeito de direitos

1.2 A pessoa com deficiência na pré-história

Ter algum tipo de deficiência sempre foi uma condição inerente ao ser humano desde os tempos mais remotos. Na pré-história, devido às intempéries climáticas, à falta de abrigo, a selvagem disputa pela sobrevivência e uma série de condições adversas naturais ou não, fazia com que muitas pessoas ficassem com deficiência ou que ao possuírem males incapacitantes, ficassem mais propensos a sucumbirem diante de um processo de seleção natural.

Segundo Santiago (2011), foi justamente a luta pela sobrevivência diante de diversas ameaças que fizeram com que os homens primitivos comesçassem a viver em bando e que durante muitos milênios que se passaram da pré-história às primeiras civilizações, não tenha havido um processo de preocupação ou rejeição das pessoas com deficiência, muito embora que suas próprias limitações seriam motivo para a abreviação de suas existências, quer fossem de morte natural ou acidental. Ademais, grande parte dessas limitações seria em decorrência dos acidentes sofridos nas atividades do cotidiano de caça ou nas cavernas. Não existia sociedade privada e as comunidades primitivas possuíam uma economia em comum, sem exclusão ou segregação de pessoas.

Apesar da dificuldade de fontes de registro da pré-história Silva (2009) relata que através da paleopatologia², se pode perceber que a existência de patologias incapacitantes é

² Ciência que demonstra a presença de enfermidades em restos de animais ou humanos procedentes de tempos antigos ou, simplesmente, como o estudo das doenças em populações do passado. Além de centrar seus estudos nos restos esqueléticos e mumificados, também consideram as evidências encontradas na arte [pintura, iconografia, escultura], história [testamentos, diários, registros paroquiais, de tratados médico-filosóficos] e na literatura. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Paleopatologia>. Acesso em 21/07/2014

tão antiga quanto à própria vida sobre a terra. São através do estudo dos ossos pré-históricos que se constata distrofias congênitas ou adquiridas e lesões traumáticas ou infecciosas. Fraturas, aneurismas, traumatismos, reumatismo, e outras sequelas, muitas vezes oriundas de doenças e acidentes, causavam uma morte prematura ou uma limitação permanente.

Em seu caráter antropológico, o anseio religioso se comprova inerente à natureza humana e se pode observar que o homem desde os seus primórdios, busca o contato com o transcendente para a busca de respostas e ou soluções às suas indagações existenciais.

“É indiscutível que o homem pré-histórico procurava a origem das enfermidades em credices de natureza mística ou fantasiosa, mas de ordem demoníaca ou resultante de atitudes punitivas das divindades ou seres superiores [...] Comprovadamente, tanto a existência quanto o tratamento de males diversos no seio das populações primitivas e pré-históricas sempre estiveram ligados à magia.

A própria trepanação – ou seja, a abertura de um orifício em alguma parte do crânio – indica uma crença primitiva quase que demonológica ou maligna de origem desconhecida de certos males físicos ou mentais.

[...] É quase certo que uma criança nascida com aleijões ou apresentando fraqueza extrema terá sido eliminada de alguma forma, tanto por não apresentar condições de sobrevivência, quanto por credices que a vinculavam a maus espíritos, a castigos de divindades ou mesmo por motivos utilitários..” (SILVA, 2009).

Assim fica evidenciado o quanto a questão religiosa interfere nas concepções sobre a deficiência desde o início da humanidade a partir da pré-história. Mas nas entrelinhas, do ponto de vista pedagógico, também se percebe que o confronto com as limitações fez com que o homem evoluísse na aquisição de novas técnicas e metodologias para vencer essas adversidades. E foi assim que surgiram as primeiras imobilizações de membros fraturados, as massagens, o uso de ervas, sangrias, banhos, sucção e outros métodos utilizados como paliativos para amenização de dores e ou doenças. O aprendizado desses métodos se constituiu em seu maior avanço no campo de sua educação.

Da mesma forma a exclusão e a inclusão também se fazem presentes desde os tempos mais primitivos e caminham lado a lado na história da humanidade, tanto é que na pré-história, a partir do neolítico, a forma pela qual a pessoa com deficiência era tratada dependia muito do clã, tribo ou povo ao qual pertencia. De um lado, situações de aceitação, tolerância e apoio e de outro, eliminação, menosprezo ou destruição.

1.2.1 Os povos primitivos e as deficiências

Ao se fazer uma cronologia histórica, far-se-á também uma alusão aos povos primitivos que segundo Grosse (1983), são povos que se caracterizam por uma uniformidade

extraordinária de serem caçadores em sua essência e sujeitos à vida nômade. Quanto às ideias religiosas, possuem uma crença em almas e demônios sem necessariamente precisarem de um culto organizado. Por serem animistas e acreditarem que todas as coisas possuem almas, procuram identificar as situações do cotidiano através da intervenção dos espíritos, quer seja de forma positiva ou negativa. E mais uma vez se observa o quanto o sobrenatural está intrinsicamente ligado no tocante às atitudes de exclusão/inclusão da pessoa com deficiência ao longo do tempo.

Baseado em Silva (2009), segue-se a apresentação da forma pela qual alguns povos primitivos agiam com relação à pessoa com deficiência, quer seja com atitudes de aceitação, apoio e assimilação ou com abandono, separação e extermínio.

QUADRO 1. Visão dos povos primitivos sobre as pessoas com deficiência

POVOS	LOCALIZAÇÃO	ATITUDE PERANTE A DEFICIÊNCIA – COMO AGIAM?
Aona	Beira do lago salgado de Rudolf, no Quênia, numa ilha conhecida como Elmolo.	ACEITAÇÃO – Eram pescadores e por acreditarem que os cegos mantinham um contato com o sobrenatural, estes sempre participavam das pescarias, eram bem tratados e respeitados quando indicavam a direção da lança que eles arremessavam no momento da pesca
Azande	Habitavam as florestas situadas entre o Sul do Sudão e a Leste do Congo.	ACEITAÇÃO – Apesar de toda uma crença da etnia em feitiçaria, não relacionavam deficiências com intervenções sobrenaturais e nem abandonavam os filhos com deficiência. Era comum possuírem dedos adicionais nas mãos ou nos pés, o que é motivo de orgulho para quem os possui.
Ashanti	Parte sul de Gana, a oeste da África.	ACEITAÇÃO – Crianças com deficiências físicas eram treinadas para serem arautos do rei e enviadas em missão a tribos vizinhas em eminência de guerra. Mutilar o mensageiro cortando um dos seus dedos equivalia a uma declaração de guerra. Eram também utilizados como inspetores sanitários, coletores de impostos, bufões e espíões.
Dahomey	Habitantes mais	REJEIÇÃO/ACEITAÇÃO – Em tempos mais remotos,

	antigos do Dahomey atual, localizado na África Ocidental.	a criança com deficiência para ser aceita dependia de sinais sobrenaturais, que podiam decretar seu abandono à beira do rio. Posteriormente, eram tidas como protegidas, pois ao nascerem com anomalias, traziam sorte à aldeia. Algumas autoridades desse povo, eram selecionadas entre pessoas que possuíam deficiências físicas.
Macri	Nova Zelândia	ACEITAÇÃO /INTOLERÂNCIA - Não abandonavam e não exterminavam. Tratavam-nas com intolerância, com apelidos desagradáveis.
Pés Negros	América do Norte	ACEITAÇÃO – As pessoas com deficiência eram bem cuidadas e de responsabilidade do grupo familiar
Ponapé	Ilhas Carolinas Orientais	ACEITAÇÃO – Crianças com deficiência eram bem cuidadas, sem exclusão.
Semang	Habitantes de parte da Malásia.	ACEITAÇÃO – Pessoas com defeito físico ou cegueira que as fizessem andar apoiada em bastão, eram tidas como conselheiras da tribo e procuradas em caso de decisão de disputa.
Truk	Ilha Truk - uma das Carolinas	ACEITAÇÃO/INDIFERENÇA – Não segregam e nem eliminam. Mas consideram as pessoas com deficiência e as idosas que não conseguem prover sua subsistência como supérfluas.
Xagga (ou Chagga)	Nas fraldas do monte Kilimanjaro, ao norte da Tanzânia (leste da África)	ACEITAÇÃO – Não segregam e nem eliminam crianças ou adultos com deficiência. Acreditam que estas pessoas são habitadas por maus espíritos, que se contentam por as possuírem e dessa forma, permitem que os outros membros da tribo não sejam acometidos pelo mesmo mal.
Tupinambá	Primeiros habitantes do Brasil	EXCLUSÃO/INDEFERENÇA: Adulto com deficiência por ferimento de guerra ou acidente na floresta era deixado à vontade em sua cabana, praticamente sem contato com o restante da tribo e podia receber alimento pelo tempo necessário, desde que solicitasse. Em geral,

		o guerreiro ferido acabava morrendo à míngua, pois poderia fazer a opção de ficar sem comer se assim o quisesse.
Nativos da Ilha de Bali	Indonésia	EXCLUSÃO: Os nativos da ilha eram impedidos de manter contatos amorosos com pessoas com deficiência física e ou intelectual, ou que divergia do parâmetro de normalidade estabelecido, a exemplo das pessoas albinas e hansenianas. Esse costume perdurou na atualidade.
Esquimós	Territórios canadenses	EXCLUSÃO/EXTERMÍNIO: As pessoas com deficiência eram deixadas a pedido, em locais onde os ursos brancos apareciam para serem devoradas, pois acreditavam que estes animais eram sagrados e de grande utilidade para a tribo e por isso deveriam ser alimentados.
Ajores	Na região pantanosa entre os rios Otuquis (Bolívia) e Paraguai, (Paraguai).	EXCLUSÃO/EXTERMÍNIO: Por serem nômades, crianças nascidas com deficiência eram enterradas vivas ao nascer. Já as que tivessem deficiência adquirida no decorrer de suas vidas, seriam por solicitação própria ou contra vontade, seriam enterradas vivas. Por acreditarem na terra como um fator de proteção contra as intempéries da vida, este tipo e morte era desejada por alguns.
Dene	Noroeste do Canadá e na antiga Sibéria	EXCLUSÃO/EXTERMÍNIO: As pessoas incapacitadas por idade e por deficiências eram abandonadas nas planícies geladas para serem eliminadas
Dieri	Regiões do Centro da Austrália	EXCLUSÃO/EXTERMÍNIO: Crianças nascidas com deficiências físicas eram vítimas de infanticídio
Jukun	Nigéria	EXCLUSÃO/EXTERMÍNIO: As crianças com deficiência são abandonadas ao nascer nas matas ou em lugares de difícil acesso pois os nativos acreditam que desde a vida uterina, estas crianças são tomadas por espíritos malignos e por isso devem ser eliminadas

Masai	Quênia e no norte da Tanzânia.	EXCLUSÃO/EXTERMÍNIO: Por serem nômades e apresentarem um biótipo generalizado como altos, elegantes e magros, cometiam o infanticídio das crianças muito fracas ou que nasciam com alguma deficiência.
Navajos	Formadores da maior raça indígena norte-americana	EXCLUSÃO/EXTERMÍNIO: Cometiam o infanticídio através da asfixia, afogamento, abandono no mato ou queimando viva a criança que nascia com alguma anomalia aparente. Acreditavam que estas crianças estariam fora da harmonia da natureza e que iria desarmonizar a vida de cada pessoa que entrasse em contato com elas.
Ojibwa	Índios norte-americanos	EXCLUSÃO/EXTERMÍNIO: Acreditavam que pessoas com deficiências aparentes eram feiticeiras e que seus poderes de cura acabavam se voltando contra elas próprias. Assim, podiam ser acusadas de feitiçaria e quando condenadas, eram executadas a pauladas.
Sálvia	Região Amazônica	EXCLUSÃO/EXTERMÍNIO: Exterminavam as pessoas com deficiência por acreditarem que elas eram marcadas por espíritos malignos.
Saulteaux	Estados Unidos e Canadá	EXCLUSÃO/EXTERMÍNIO: Exterminavam as pessoas com deficiência por acreditarem que elas eram possuídas por espíritos malignos e que representavam uma ameaça aos deuses. Neste caso, ao mata-las estariam agradando as divindades.
Uitoto	Alto Amazonas, a sudeste da Colômbia e nas proximidades do Peru	EXCLUSÃO/EXTERMÍNIO: Ao nascer, a criança era mergulhada num riacho próximo à aldeia com fins de verificar sua aptidão higidez e perfeição física. Caso fosse mais frágil e apresentasse alguma anomalia, seria eliminada para não se tornar um fardo para si mesma e para sua família. No caso de apresentar alguma deformidade posterior, o feiticeiro da tribo declarava

		que ela havia sido vítima de algum mau espírito e para não causar malefícios para toda a aldeia, também termina sendo eliminada.
Wageo	Nova Guiné	EXCLUSÃO/EXTERMÍNIO OU ACEITAÇÃO: Se a criança nascesse com alguma deficiência seria enterrada viva. Caso a deficiência ocorresse em algum momento da vida seria tratada com cuidado.
Xagga	Monte Kilimanjaro, ao norte da Tanzânia (leste da África).	EXCLUSÃO/EXTERMÍNIO OU ACEITAÇÃO: Era sempre a parteira ou o próprio pai da criança que davam o veredicto final sobre a vida ou a morte, tinham o direito de tomar uma decisão quanto à vida ou a morte de um bebê nascido com deformidades, no próprio ato do nascimento, se as circunstâncias assim o recomendassem.

Fonte: SILVA, 2009

1.3 A pessoa com deficiência na Idade Antiga

A idade Antiga, berço das grandes civilizações que ainda hoje nos trazem diversos legados é um período onde a exclusão da pessoa com deficiência fica bastante evidenciada, pois ao se fazer surgir a propriedade privada, a divisão de classes e a presença do Estado, surge também a “exploração, a escravidão e a exclusão de uns pelos outros” (SANTIAGO, 2011, p. 13). A partir do surgimento do modo escravista, onde os ricos escravizavam os mais pobres e pautada numa cultura de valorização de ideais estéticos, atléticos e guerreiros, quaisquer pessoa que se desviasse destes padrões era excluída. Ainda segundo Santiago, (2011, p. 24) um escravo com deficiência não teria qualquer serventia e a sentença de sua morte era tida como alternativa acertada.

Ao descrever algumas das civilizações da antiguidade, ver-se-á como dentre as situações de exclusões corriqueiras, existiam algumas nuances pontuais de aceitação ou de menor índice de rejeição quanto às pessoas com deficiência. Pode-se também observar que os aspectos religiosos continuam influenciando na forma de se perceber a pessoa com deficiência.

Santiago assim diz que

Não se pode esquecer, que entre os povos antigos foi a religiosidade que exerceu maior influência sobre a formação de costumes e práticas desenvolvidas junto às pessoas com

deficiência, mas estas foram esquecidas ou reinterpretadas de acordo com os interesses de classe. (SANTIAGO, 2011, p. 104)

1.3.1 A Civilização Egípcia:

Santiago (2011) afirma que pelo fato do Egito ser banhado pelo rio Nilo e que este muitas vezes inundava e destruía habitações, muitas pessoas com deficiência morriam vítimas de não conseguirem fugir a tempo em períodos de enchentes. Assim também relata que em decorrência do grande acervo arquitetônico e cultural existente, o Egito deveria requerer uma mão-de-obra qualificada para os trabalhos braçais e que este seria também o motivo de exclusão dessas pessoas que pelo fato de possuírem alguma deficiência, ficariam impossibilitadas de desempenharem este papel.

Ainda segundo Santiago (2011) devido aos conflitos por território, alimento ou poder, um grande número de pessoas foram mutiladas e ficaram com deficiências. “Em geral a mutilação atingia os membros ou a parte do corpo com os quais o condenado havia cometido seu crime”. (SILVA, 2009, s/p)

A civilização egípcia dotada de uma organização social e econômica hierarquizada tinha um tratamento para com as pessoas com deficiência de acordo com sua classe social. Caso fosse de uma classe mais abastada teria uma atenção especial dos sacerdotes especializados nos chamados "Livros Sagrados" sobre doenças e suas cura. Em se tratando de pessoas das classes menos favorecidas, recebiam tratamento ambulatorial gratuito realizado por sacerdotes mais jovens ou ainda em formação. (SILVA, 2009, s/p)

Religião e medicina eram muito embrincadas e a maneira de se ver a deficiência não poderia estar alheia à questão religiosa. Ainda segundo Silva, para tratar de doenças graves e deficiências físicas ou intelectuais, os médicos-sacerdotes recorriam às intervenções dos deuses e utilizavam preces, exorcismos e encantamentos, pois acreditavam que estes males eram provocados por maus espíritos, demônios ou pecados de vidas anteriores e para tanto, requeriam de uma força superior para conseguir sucesso na terapêutica utilizada.

Uma das deficiências que mais acometiam o povo egípcio era a cegueira provocada por uma infecção dos olhos tanto é que o próprio país passou a ser conhecido por muito tempo como a "Terra dos Cegos e até os faraós não escaparam dessa anomalia . Anísis, foi um deles, Faraó Cego da IV Dinastia: Século XXV a.C. Heródoto, apud Silva, cita embora de forma lendária, dois faraós que ficaram cegos: Sesóstris que cegou em sua velhice e acabou suicidando-se e seu sucessor Phéron, que ficou cego logo após assumir o poder.

Da mesma forma que existiam atitudes excludentes, existia também situações de aceitação e inclusão das deficiências. Silva (2009) relata o caso dos anões que

[...] jamais foram olhados como seres marginalizados ou desprezados. [...] os anões de classes mais elevadas podiam aspirar qualquer cargo público que fosse. Um exemplo disso foi Seneb, supervisor dos anões no palácio do faraó. Além desse cargo, ele era chefe do guarda-roupa real e sacerdote dos ritos funerários. A esposa de Seneb fazia parte da corte do faraó e era sacerdotisa.

Ainda segundo Silva (2009), dentre as divindades egípcias, uma delas era ‘Bés’, um anão disforme de pernas arqueadas e de aparência feroz.

Com relação às questões educacionais, Santiago afirma que a educação servia para manter a estrutura de classes, já que a escola egípcia só era frequentada pelos filhos das pessoas de classe dominante, enquanto que os pobres apenas aprendiam o ofício de seus pais. Então, segundo a autora, ao nascer com deficiência numa classe pobre, a pessoa certamente seria excluída. Já nascido numa classe abastada, teria tratamento e não seria discriminado, podendo exercer funções dentro da hierarquia social egípcia, a exemplo dos faraós cegos e de Amenhotep IV, faraó da XVIII Dinastia no século XIV a.C..

Segundo Silva (2009), este faraó sofria de epilepsia e entendia as crises como uma forma de contato com o deus sol Aton, para quem em sua homenagem, alterou seu próprio nome para Akhenaton e introduziu o culto monoteísta a este deus no Egito. Para não haver testemunhas oculares de suas crises epiléticas, apenas um coral de cantores cegos tinham acesso à capela do palácio para fazerem exaltação a Aton.

Portanto, observa-se que tanto a exclusão, quanto a inclusão vão percorrendo juntas um caminho sócio-histórico da pessoa com deficiência, tendo a estrutura de classes como um elemento definidor de papéis.

É preciso que se atente para estas questões como especialmente importantes para a compreensão da exclusão de pessoas com deficiência, identificando na questão social um elemento, muitas vezes, definidor da vida e das possibilidades de inclusão, desenvolvimento e aprendizagem. (SANTIAGO. 2011 p. 103)

1.3.2 A Civilização Grega

A Grécia Antiga, conhecida pela valorização da cultura do corpo no tocante à beleza, vigor e capacidade física, mantinha a visão de que um corpo com deficiência ou limitado para o exercício da agricultura ou para a guerra, não favorecia um motivo para sua existência, uma vez que não iria contribuir socialmente para um bem coletivo.

O corpo sempre foi algo mais do que o individual, mas parte de um corpo social. Foucault fala que “o corpo singular torna-se um elemento, que se pode colocar, mover,

articular com outros. Sua coragem ou força não são mais as variáveis principais que o definem; mas o lugar que ele ocupa (...)”. Por isso a busca por um corpo saudável sempre foi uma necessidade de enquadramento dentro de um parâmetro de normalidade definido pela sociedade vigente. Então, tudo o que foge do padrão é considerado anormal, diferente e, portanto, passível de ser relegado, excluído, minimizado, rotulado.

A imagem do corpo perfeito não foi diferente na mitologia. Basta olhar os heróis e os deuses: Ares, Hércules, Afrodite, Zeus e tantos outros, belos e fortes, capazes de façanhas inimagináveis. Esses mitos nos trazem o arquétipo de corpo saudável e belo. As suas representações artísticas nos mostram isso.

Pelo fato dos gregos também não possuírem uma explicação lógica para as deficiências, estas eram explicadas através da mitologia, como uma ação dos deuses. E mais uma vez observa-se o quanto as questões religiosas interferem nas concepções sobre a pessoa com deficiência.

Portanto a partir das idéias mitológicas difundidas entre os gregos é possível se perceber que na civilização grega, as deficiências eram vistas como deformações, comprometimentos que não só prejudicam o desempenho físico, mas afetavam a harmonia corpo e mente, a perfeição da raça e a beleza. Assim, pessoas com deficiências eram banidas do convívio com as famílias, mas se sobrevivessem deveriam recorrer a locais distantes da cidade. Ademais, baseado no fato de que todas as ações imprevistas eram tidas como resultado de castigos dos deuses sobre o homem pode notar que a deficiência era evidentemente, o saldo de dívidas que o indivíduo deficiente ou sua família teria com a divindade. (SANTIAGO, 2011, p. 78)

Segundo Gugel, os próprios filósofos gregos, a exemplo de Platão (no livro ‘A República’) e Aristóteles (no livro ‘A Política’) sugeriam o extermínio dessas pessoas. “A eliminação era por exposição, ou abandono, ou, ainda, atiradas do aprisco de uma cadeia de montanhas chamada Taygetos, na Grécia”. “Na concepção de Aristóteles ‘era inútil o Estado investir na educação da pessoa surda, pois ‘o pensamento é impossível sem a palavra’. Posteriormente, criou-se a ideia de que os deficientes eram endemoniados...”(CASTRO, 2010, s/p)

Santiago (2011, p. 81) também nos mostra que não somente do ponto de vista estético, mas as questões socioeconômicas determinavam o futuro das pessoas com deficiência. Em Atenas a autora relata a seguinte situação: “Evidentemente, dependendo da classe social em que se encontrava a pessoa com deficiência, suas chances de não sobrevivência aumentariam, seja pelas próprias necessidades, seja pelas dificuldades econômicas” Também em momentos de desequilíbrio demográfico ou de falta de alimentos, este segmento populacional era o primeiro a ser eliminado.

Silva (2009) afirma que no antigo Peloponeso as crianças com deficiência eram abandonadas sozinhas à própria sorte para morrerem, mas podiam ser encontradas e recolhidas. Na cidade de Tebas, eles deixavam as crianças em locais considerados sagrados, a exemplo de florestas, beira de rios, cavernas, etc. Eram colocadas numa grande panela de barro ou num cesto, com roupas que continham seus símbolos maternos. Caso sobrevivessem, os símbolos levariam à identificação da família original e caso morressem, as vestimentas serviriam para adornar o próprio funeral.

Se alguma pessoa com deficiência não fosse eliminada, teria que vivenciar o preconceito de sua situação. E segundo Castro, a própria educação era mantenedora dessa situação, uma vez que a educação estava totalmente relacionada à aptidão física tanto voltada para o combate, quanto para a prática desportiva, uma vez que a cada quatro anos as cidades-estados gregas realizavam um festival olímpico em homenagem à Zeus (deus supremo da mitologia grega) (SANTIAGO, 2011, p. 80). Assim quem não correspondesse a essa expectativa seria excluído e preterido (CASTRO, 2010).

Castro (2010) relata um aspecto positivo do papel da pessoa com deficiência no campo educacional, pois afirma que os jovens gregos “ao deixarem os cuidados da ama, ficavam a cargo de um pedagogo-escravo ou servo a quem era confiada à responsabilidade do zelo moral e do cuidado geral sobre a criança.” (MONROE, 1974. p. 41 apud CASTRO). Este pedagogo, muitas das vezes, era escolhido pelo fato de possuir algum tipo de deficiência em virtude de sua impossibilidade de realizar serviços domésticos.

Em Esparta, a sociedade era totalmente militarista e o objetivo maior era fazer de seus cidadãos soldados preparados para a guerra. Portanto, não poderiam apresentar nenhum tipo de deficiência. Assim ao nascerem as crianças eram avaliadas e caso se constatasse alguma deformidade, seriam logo eliminadas.

Segundo Rezende (2012), a educação espartana era voltada para a formação militar e no momento em que a criança completava sete anos já era separada da família para ser inserida no exército onde ficava até aos 12 anos recebendo ensinamentos sobre a dinâmica do Estado e as tradições de seu povo. Após essa idade, eram treinados militarmente para o desenvolvimento de força, destreza, resistência física e psicológica, a fim de combater com eficácia e sobreviver em condições adversas.

Portanto, em qualquer fase desta preparação, a questão da deficiência era vista com grande empecilho ao bom desenvolvimento do ser. Caso a criança demonstrasse fraqueza, inabilidade ou qualquer limitação para atender aos objetivos do treinamento militar era sumariamente eliminada. (SANTIAGO, ibidem. p. 85)

Mas não somente as crianças eram eliminadas. Por ser Esparta uma cidade que vivia constantemente em combate e em treinamento militares, muitos soldados ficavam mutilados por ferimentos de guerra e Santiago nos diz que independente dos serviços prestados e das conquistas realizada, se um soldado adquirisse uma deficiência em combate seria eliminado no próprio campo de batalha pelos seus companheiros.

Mas não podemos ver apenas a exclusão das pessoas com deficiência, pois algumas delas se destacaram na cultura e na sociedade da época a exemplo de Homero, com cegueira e Tirteu, com deficiência física, ambos poetas líricos. Silva (2009) afirma que Homero, autor dos poemas *Ilíada* e *Odisseia*, retrata em seus escritos, diversas citações que retrata as pessoas com deficiências desempenhando funções com grande sucesso. Na *Ilíada*, ele fala de Hefesto, um deus com deficiência física e que era hábil ferreiro. Fala também de Demódoco, um cantor cego de voz melodiosa que também era contador de história e de rapsódia e de Tirésias, um adivinho famoso que ficara cego por castigo por haver revelado à humanidade os segredos do Olimpo.

Silva(2009) relata uma lenda onde os espartanos para cumprirem uma indicação do sagrado oráculo de Delfos, foram obrigados a solicitar que os atenienses escolhessem dentre eles um general para comandar seus soldados. De forma irônica, indicaram o poeta Tirteu, manco e sem nenhum preparo para o combate. Ao invés de rechaçar, os espartanos acolheram Tirteu, pois viram nele um verdadeiro sinal de Apolo, o deus da música, das artes e da profecia. Tirteu demonstrou competência, trabalhou com a autoestima dos seus liderados através da composição de cantos de guerra onde valorizava a coragem dos mesmos e dessa forma, venceram a batalha.

Outras pessoas com deficiência se tornaram importantes: Demóstenes com problemas de comunicação foi orador e político ateniense. Demócrito (470 a 360 a.C.) foi um físico e filósofo grego, que segundo uma lenda, tornou-se cego ao inutilizar seus próprios olhos objetivando meditar melhor. E isso sem falar nos adivinhos da época, os famosos oráculos, pessoas a quem as autoridades recorriam em busca de conselhos diante de decisões importantes a tomar pois acreditavam que possuíam algum tipo de comunicação com os deuses. Segundo Silva, alguns deles apresentavam diversas deficiências, a exemplo da epilepsia ou de cegueira, na maioria dos casos.

A Medicina da época também se debruçava sobre o estudo das deficiências, a exemplo do médico Cláudio Galeno (131 a 201 D.C.), da cidade de Pérgamo, na Grécia que estudou sobre deficiência física. Hipócrates (460 a 377 a.C.) desmistifica a epilepsia como um “mal divino” e a coloca numa perspectiva de uma afecção hereditária causada por alguma

disfunção cerebral. E assim começa a “separar a superstição e o misticismo, da realidade dos fatos em medicina” (SILVA, 2009, s/p). Hipócrates também descrevia e analisava alguns males incapacitantes ou limitadores a exemplo da espondilite, escoliose e do deslocamento congênito da bacia e indicava ainda como fazer o tratamento por meio de massagens, de calor e de sua “ginástica terapêutica” objetivando o alívio da dor.

1.3.3 A Civilização Romana

Da mesma forma que a Grécia, a civilização romana foi uma das civilizações antigas que muito contribuiu na história da humanidade e o seu legado tem chegado aos tempos atuais em vários aspectos.

Assim como em outras civilizações da época, a pessoa com deficiência também era pasível de preconceito e de até extermínio. Diante do nascimento de uma criança com alguma anomalia, dentro do Direito Romano, o pai poderia utilizar-se de seu pátrio poder e matar a criança por afogamento ou expô-la nas margens do rio Tibre ou em lugares sagrados, “desde que antes de o fazer tivesse mostrado o recém-nascido a cinco vizinhos, para que fosse de certa forma certificada a existência da anomalia ou da mutilação” (SILVA, 2009, s/p).

Segundo Silva (2009), o filósofo romano Sêneca (Lucius Annaeus Seneca - 4 a.C. a 65 d.C.) ao sugerir que se façam as coisas da vida sem ódio e ira, mesmo que estas sejam desagradáveis, indica entre elas que a eliminação das crianças com deficiência sejam feitas com naturalidade:

Matam-se cães quando estão com raiva; exterminam-se touros bravios; cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas, para que as demais não sejam contaminadas; matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos e monstruosos, afogamo-los; não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis" ("De Ira", de Sêneca, apud Silva).

Ainda Segundo Silva (2009), nem sempre o infanticídio legal foi praticado. Por vezes as crianças eram apenas abandonadas em cestas de vime no leito do rio e dessa forma, muitas vezes recolhida pela plebe romana que as criava com o intuito de transforma-las em mendigos e colocá-las esmolando em locais públicos. Posteriormente nos tempos dos Césares, jovens com deficiência intelectual eram mantidos em vilas ou propriedades de famílias patrícias, como protegidos do "pater familias". Existia ainda a utilização de pessoas com deficiência nas “atividades dos circos romanos, como também a utilização de meninas e moças cegas em bordéis como prostitutas e de rapazes cegos como remadores”. Tudo isso demonstrava o sentimento de menos valia que a civilização romana tinha sobre essas pessoas.

Existiam também as deficiências físicas em consequências dos ferimentos de guerra, sofridos nas batalhas. Os soldados que escapavam à morte sobreviviam com sequelas limitantes. Já outros jovens para fugirem do alistamento militar, amputavam seus próprios membros, a exemplo dos polegares, que os impedia de segurar a espada. Devido a frequência desses abusos de automutilação, alguns imperadores editaram decretos contra este tipo de atitude, sendo o mais severo deles, o editado em 367 D.C. pelo imperador Valentiniano (Flavius Valentinianus - 321 a 375 d.C.) também assinou um decreto onde decreta que quem “amputasse os próprios dedos para não servir nas legiões imperiais seria “queimado vivo” e seu “senhor” (pai ou responsável) que não o impedira de tal ato, sofreria uma grave condenação” (SILVA, 2009, s/p).

Mas nem todas as pessoas com deficiência eram fadadas ao extermínio. Algumas conseguiram se destacar, a exemplo dos imperadores romanos que foram acometidos de algum tipo de deficiência ao longo de suas vidas. Segundo Silva, Cláudio I, (Tiberius Claudius Caesar Augustus Germanicus - 10 a.C. a 54 d.C.), tinha sequelas de paralisia infantil, com andar claudicante, gaguejava, sofria com dores provocadas pela gota e quando criança era considerado como um “retardado mental”. Galba (Servius Sulpicius Galba - 3 a.C. a 69 d.C.) que era general romano e foi imperador, com mais de setenta anos por um período de apenas sete meses, sofria dores artríticas e tinha sérias limitações físicas, nas mãos e nos pés. Othon (Marcus Silvius Othon - 32 a 69 d.C.) tinha pernas tortas e foi imperador por três meses, depois de ter mandado assassinar o imperador Galba. Vitélio (Aulus Vitellius - 15 a 69 d.C) foi o sucessor de Othon, e ficou com deficiência física após a queda de uma biga que gerou um sério ferimento na perna, lesando-o.

Na medicina, houve os médicos que se tornaram célebres em seus estudos sobre doenças e deficiências, a exemplo de Asclepiades de Bitínia, (124 a.C.) grego de nascimento e romano por adesão de vida e trabalho, que foi o primeiro médico a usar a música no tratamento e na recuperação de pessoas afetadas por doenças mentais. Por conta das batalhas e limitações físicas delas oriundas, surgiram a existência de “valetudinárias”, uma especial de hospital militar custeado pelo Império Romano e voltado principalmente para o atendimento de males crônicos e de pessoas mutiladas

Nas artes romanas, imagens de pessoas com deficiência também estão grafadas, a exemplo de um vaso que está localizado no museu do Louvre, em Paris “provavelmente do Século IV a.C. - no qual está representada uma pessoa com deficiência motora. Ela se apoia num bastão e utiliza um pilão na parte inferior da perna direita” (SILVA, 2009, s/p)

Então mais uma vez fica comprovado que independente da civilização, situações de exclusão de forma mais genérica e de inclusão de maneira mais escassa sempre se fizeram presentes na vida das pessoas com deficiência.

1.4 A pessoa com deficiência na Idade Média

A Idade Média, período compreendido entre 476 d.C. com o fim do Império Romano até 1453, quando ocorre a conquista de Constantinopla pelos turcos otomanos e queda do Império Romano do Oriente, foi marcada pela formação do feudalismo, onde a economia era baseada na agricultura, a sociedade era dividida e hierarquizada em classes e a força política e econômica estava nas mãos dos senhores feudais e a Igreja, principalmente a católica. A Igreja possuía um grande poder de domínio que transcendia as questões religiosas e ampliava seu campo de atuação em vários aspectos, quer seja social, político, econômico e educacional, se tornando assim a “mais importante instituição do mundo medieval, inclusive do ponto de vista educacional, tendo seu poder legitimado pelo Estado” (SANTIAGO, 2011. p, 127).

Do ponto de vista educacional, numa sociedade estratificada em nobreza, clero e servos, mais uma vez a classe social determinava o tipo de educação recebida. No caso dos nobres mais abastados, pagavam pela educação recebida. Outros sem muita condição optavam pela vida religiosa e iam para o convento para poder receber alimento, moradia e educação formal, muito embora que segundo Santiago, mesmo dentro dos conventos havia uma separação de classes onde os mais abastados ficavam com os estudos mais eruditos e os mais pobres ficavam com os trabalhos mais manuais.

Até o século XII as escolas se resumiam aos mosteiros e posteriormente as novas ordens religiosas a exemplo dos franciscanos, dominicanos, beneditinos, etc. Assim o controle do ensino estava ao encargo da Igreja que além de organizar e repassar os conteúdos determinava as regras de conduta que norteariam a vivência da época.

O advento do Cristianismo elevou as pessoas com deficiência ao status humano e possuidoras de alma. “Assim a custódia e o cuidado destas crianças ou até mesmo adultos deficientes passam a serem assumidas pela família e pela igreja, apesar de não terem nenhuma organização na provisão do acolhimento, proteção, treinamento e ou tratamento destas pessoas.” (NOGUEIRA 2008. p.3)

Graças à doutrina cristã os deficientes começam a escapar do abandono ou da “exposição”, uma vez que, donos de uma alma, tornam-se pessoas e filhos de Deus, como os demais seres humanos. É assim que passam a ser, ao longo da Idade Média, “les enfants du bon Dieu”, numa expressão que tanto implica a tolerância e a aceitação caritativa quanto encobre a omissão e o desencanto de quem delega à

divindade a responsabilidade de prover e manter suas criaturas deficitárias. (PESSOTTI, 1984. p. 4)

Segundo Gugel, durante o reinado do rei Luís IX, que ocorreu entre 1214 e 1270, houve a fundação do primeiro hospital para pessoas cegas, o “Quinze-Vingts”. O nome do hospital (Quinze- Vintes) significava o valor de uma multiplicação ($15 \times 20 = 300$) que correspondia ao número de cavaleiros cruzados que tiveram seus olhos vazados e se tornaram cegos em decorrência da 7ª Cruzada. Ainda no século XIII foi criado o primeiro abrigo para pessoas com deficiência que se tratava de uma colônia agrícola construída durante o arcebispado de Datheus, arcebispo de Milão.

Para os mais pobres, vitimados por doenças, deficiências ou sequelas nos combates, a proliferação do sistema caritativo e a tendência ao assistencialismo foram as principais marcas. Com as doações que recebia constantemente em troca do perdão, a Igreja fundou e manteve várias instituições voltadas para abrigar os excluídos: orfanatos, hospitais, leprosários, asilos, etc. eram cada vez mais comuns e neles a frequência de pessoas com deficiência passou a ser constante. (SANTIAGO, 2011. p. 138)

No caso das pessoas com deficiência que nascessem em famílias nobres poderiam receber cuidados e até mesmo educação. Em 1325, o Rei Eduardo II da Inglaterra, edita a primeira legislação (o “De praerogativa regis”) sobre os cuidados com a deficiência e os bens das pessoas com deficiência intelectual, à época chamados de “idiotas”. O rei zelava pela garantia dos direitos dos ‘idiotas’ de forma que suas necessidades fossem atendidas, pois havia um interesse oculto, uma vez que se apropriava de parte dos bens após a morte dessas pessoas. “O deficiente agora merece sobreviver e mesmo obter condições confortáveis de vida, seja por ter alma, seja por ter bens ou direitos de herança” (PESSOTTI, 1994. p. 5) Exemplos de caridade e solidariedade muito embora que numa perspectiva assistencialista ou por questões meramente econômicas, para com essas pessoas também existiram durante a Idade Média. Assim, a exclusão ou inclusão dependia eminentemente da classe social a quem a pessoa pertencesse.

Neste contexto, a educação assume características diferenciadas dependendo da classe a qual se destina. Assim, para os nobres deveria seguir alguns costumes: o primeiro filho de um nobre herdaria o feudo, enquanto o segundo deveria seguir carreira eclesiástica. Logo os primeiros deveriam permanecer nos feudos para os aprendizados práticos, enquanto o segundo deveriam ser enviados para os mosteiros. No entanto, para os vassallos, a educação visa o aperfeiçoamento físico e ao adestramento militar, se enfatizando o manejo de armas, a arte de cavalgar e as caçadas. Ainda para os servos, nenhuma educação era necessária, pois os mesmos necessitavam apenas da força física para arar, semear e colher nas lavouras do senhor feudal. (SANTIAGO, 2011. p. 133)

Santiago ainda afirma que pelo fato dos monges exercitarem o voto de silêncio nos mosteiros e de terem criado alternativas comunicacionais que não passavam pelo uso da fala e

tendo em vista que esse silêncio não diminuiu a condição de entendimento dos mesmos e ao contrário, houve aumento de espiritualidade, isso fez com que se fosse melhorada a visão acerca dos surdos e da possibilidade de educa-los. Assim, algumas tentativas isoladas ficaram registradas com esse intento, mas “somente crianças e jovens ricos tiveram chances de se beneficiar destas práticas e puderam ser educadas e até instruídas por religiosos”. (SANTIAGO, 2011. p. 136)

A medicina da época pouco fez pelas pessoas com deficiência mental deixando o seu cuidado ao encargo do assistencialismo dos abrigos criados pela influência caritativa do Cristianismo, Judaísmo e Islamismo. Neste caso, a educação para esse público alvo era totalmente diferente do que se considera nos dias atuais. “As práticas educativas se situavam muito mais no confinamento de seres estranhos e indesejáveis ao restante da sociedade” (SANTIAGO, 2011. p. 136)

Segundo Pessotti, a cristandade da pessoa com deficiência mental traz um paradoxo, pois se de um lado garante acolhimento, alimentação e permanência em conventos e abrigos, por outro traz exigências éticas e religiosas de formas de conduta. Assim também transforma essa pessoa em réu de sua própria deficiência considerada como castigo de Deus por seus pecados ou de seus ascendentes ou ainda considerado como detentor de alguma possessão demoníaca que deve ser exorcizada a partir de flagelações e castigos.

A ambivalência teológica “caridade-castigo” através da segregação em asilos era uma prática comum, pois se por um lado existia alimentação e teto (caridade) havia também desconforto, algemas, confinamentos (castigo), o que por sua vez pela ética cristã da sociedade medieval o castigo se transformava em caridade, pois é “meio de salvar a alma do cristão das garras do demônio e livrar a sociedade das condutas indecorosas ou anti-sociais do deficiente” (PESSOTTI, 1984. p. 7)

Então, a mesma Igreja que acolhia e salvava, era a mesma que segregava, excluía e exterminava em nome da fé. E foi justamente na inquisição católica que muitas pessoas com deficiência foram exterminadas. O documento *Directorium inquisitorum* de Nicolau Emérico, datado de 1370 em sua forma manuscrita e tendo sua primeira impressão em 1607, “punha em grave risco o deficiente dono de bens e de que algum modo pudesse ser denunciado ou acusado por culto a divindades estranhas ou práticas demoníacas, atos homossexuais ou contestação da palavra do bispo ou da Igreja.” (PESSOTTI, 1984. p. 8) Queimar a pessoa viva, castra-la, apedreja-la até a morte, açoita-la ou praticar os maiores suplícios e torturas, eram utilizados com naturalidade pelos inquisidores.

Era fácil se conseguir que as pessoas com deficiência fossem incriminadas, pois devido ao fato da ignorância da população, aliado à credulidade aos dogmas da Igreja e da concepção sobre a visão mística dessas pessoas como portadoras de desígnios especiais de Deus ou como possuídas pelo demônio, fazia com que houvesse a denúncia contra aqueles que fugiam do parâmetro de normalidade imposto na época. Isso aliado às questões econômicas, uma vez que os bens dos acusados eram confiscados pelos inquisidores em benefício deles próprios e de seus familiares, da própria inquisição enquanto organização e também para os delatores que além dos bens materiais, ainda recebiam os “bens espirituais”, as indulgências, que serviam como estímulo à delação.

Do ponto de vista religioso, observa-se que na Idade Média, o Cristianismo muito colaborou com a exclusão, segregação e extermínio da pessoa com deficiência, desviando-se totalmente da mensagem de Jesus Cristo, ao qual seus discípulos e seguidores, ao se assumirem como primeiros cristãos, conseguem em meio à perseguições, estabelecer uma nova crença que prega o amor, a misericórdia e a aceitação do outro, independente de sua classe social.

De acordo com a leitura dos Evangelhos registrados na Bíblia Sagrada, observa-se que Jesus Cristo praticou curas de pessoas com as mais diversas deficiências que também eram excluídas e marginalizadas dentro da civilização hebraica. Numa das passagens presentes em Marcos, observa-se a seguinte narrativa:

Naquele tempo, 1Jesus entrou de novo na sinagoga. Havia ali um homem com a mão seca. 2 Alguns o observavam para ver se haveria de curar em dia de sábado, para poderem acusá-lo. 3Jesus disse ao homem da mão seca: “Levanta-te e fica aqui no meio!” 4E perguntou-lhes: “É permitido no sábado fazer o bem ou fazer o mal? Salvar uma vida ou deixá-la morrer?” Mas eles nada disseram. 5Jesus, então, olhou ao seu redor, cheio de ira e tristeza, porque eram duros de coração; e disse ao homem: “Estende a mão”. Ele a estendeu e a mão ficou curada. (Mc 3, 1-6)

O registro bíblico da passagem em questão mostra Jesus numa pedagogia inclusiva em detrimento de uma realidade excludente vivenciada na civilização hebraica. Ao entrar numa sinagoga num dia de sábado, começa a ensinar e observa um homem que está com a mão seca. Ao perceber que os fariseus e doutores da lei o estavam observando, Jesus fala ao homem: “Levanta-te e fica aqui no meio!” Ele questiona os presentes sobre o que deveria ser feito no sábado: fazer o bem ou o mal, salvar uma vida ou deixar que ela se perca? Após olhar todos os que estavam ao seu redor, Jesus pede que o homem estenda a mão e o cura.

Tomando por base o texto bíblico, pode-se observar que Jesus, antes de curar a mão do homem, restaura-o em sua dignidade quando o faz vir para o centro e diz que ele deve ali ficar, mostrando a todos os presentes a não fixação nos limites de um corpo, mas a

valorização da pessoa enquanto ser humano. O homem, mesmo num templo, estava excluído, posto de lado, justamente por aqueles que conheciam a Lei Mosaica que regia a religião judaica e se sentiam “escolhidos por Deus” para desempenhar a missão de transmitir esse conhecimento.

O Evangelho diz que “Jesus, então, olhou ao seu redor, cheio de ira e tristeza, porque eram duros de coração”. Ao se fazer uma interpretação no contexto da leitura percebe-se que a ira e tristeza de Jesus consistia no fato de ver que a religião daqueles que ali estavam no templo era movida por aparências e vivência de uma legalidade externa, mas que não era capaz de mudar o interior de seus praticantes. Assim, não conseguiam ver o homem da mão seca em sua totalidade. Viam-no apenas pelo seu defeito, enquanto que Jesus mostra a ampliação do foco do olhar em ver a pessoa com deficiência além das aparências, do invólucro com o qual se apresenta, sem o preconceito ou o juízo de valor.

1.5 A pessoa com deficiência na Idade Moderna

A Idade Moderna, palco de grandes transformações, traz o renascimento comercial e urbano através da Revolução Comercial e o Mercantilismo que promoveram novas formas de enriquecimento e um renascimento cultural.

Em linhas gerais, o Renascimento se caracterizou pelo individualismo, que valorizava a capacidade de o ser humano fazer escolhas livremente, sem apelar para o sobrenatural. Pelo nacionalismo, que enfatizava a razão como principal instrumento para compreender o universo e a natureza, e pelo humanismo, que colocava o ser humano como centro das preocupações e indagações dos pensadores. (SANTIAGO, 2011. p. 159)

Do ponto de vista religioso, a religião predominante ainda era a católica, mas no século XVI, a partir do ano de 1517, surgiu o movimento da Reforma tendo Lutero e Calvino como dois de seus grandes líderes. Este movimento que questionava os dogmas da igreja católica trouxe algumas inovações, dentre elas, o surgimento do capitalismo, a difusão dos textos religiosos em outras línguas, além do Latim e o incentivo para a educação pública e não somente a um seleto grupo de privilegiados.

Em contrapartida, a Igreja Católica para coibir o avanço do pensamento dissidente instaura a Contra-Reforma, movimento surgido com fins de cercear o avanço do protestantismo e busca de restauração de sua hegemonia. Para tanto, promove o Concílio de Trento, restaura a inquisição, funda a Companhia de Jesus e participa da Guerra dos Trinta Anos.

Mas se havia questões adversas entre católicos e protestantes estas não chegavam para as pessoas com deficiência no tocante a sua visibilidade, pois não somente a inquisição católica, mas a reforma protestante também via a pessoa com deficiência como sinal da ira divina ou refém de poderes satânicos, bruxas, espíritos. Figuras como Lutero e Calvino defenderam esse pensamento e o próprio Calvino comandou no ano de 1545 uma caça às bruxas que culminou com a execução de 31 pessoas em Genebra.

No Século XV em Dessau, na Alemanha saxônica, Martinho Lutero orientou aos Príncipes de Anhalt e o de Saxe, para que afogasse no rio Moldau uma criança com deficiência intelectual, pois segundo ele, estava possuída pelo demônio. O Príncipe de Anhalt não acatou a determinação do reformador religioso. Ao ser desafiado publicamente por sua orientação não haver sido obedecida, Lutero reúne os cristãos na igreja para que possam fazer orações diárias pela expulsão do demônio do corpo da criança e só param após o falecimento da mesma. Dessa forma, Pessotti afirma que a concepção luterana sobre a deficiência é primária e tendenciosa, capaz de misturar uma fúria depuradora a uma oração caritativa.

Não é difícil inferir o tratamento dado a idiotas, imbecis e loucos durante a Reforma. A rigidez ética carregada da noção de culpa e responsabilidade pessoal conduziu a uma marcada intolerância cuja explicação última reside na visão pessimista do homem, entendido como uma besta demoníaca quando lhe venha a faltar a razão ou a ajuda divina. (PESSOTI, 1984, p.12).

A Idade Moderna também é considerada como o momento do desenvolvimento das artes e da ciência. Esse avanço científico que acontece paulatinamente consequentemente traz uma ampliação do olhar sobre a forma de se enxergar a pessoa com deficiência que deixa de ser refém das crenças sobrenaturais para ser entendido pelo viés da ciência, principalmente através dos estudos dos médicos da época a exemplo dos estudos de Paracelso (1533-1541) e Cardano (1501-1576).

Philippus Aureolus Paracelsus, médico e alquimista, escreveu em sua obra “Sobre as doenças que privam os homens da razão” a visão da deficiência intelectual e doença mental como problema médico, fora de uma visão teológica e moral.

A visão de Paracelso é ainda supersticiosa mas não teológica. O louco e o idiota já não são perversas criaturas tomadas pelo diabo e dignas de tortura e fogueira por sua impiedade ou obscenidade. São doentes ou vítimas de forças sobre-humanas cósmicas ou não, e dignos de tratamento e complacência. (PESSOTI, 1984, p. 15)

Ainda segundo Pessotti, (1984) outro intelectual de destaque no processo de saída da insensatez para o bom senso quanto ao entendimento da deficiência foi Jerônimo Cardano, filósofo, médico matemático e também alquimista. Este concorda com a visão de Paracelso

sobre a necessidade de atenção médica para as pessoas acometidas por deficiências e ainda acrescenta uma preocupação com a educação desse público-alvo.

Em 1534 na Inglaterra, a jurisprudência de Sir Anthoni Fitz-Herbert, disciplinou os direitos de herança das pessoas com deficiência, definiu o conceito de deficiência e de doença mental como enfermidades ou produto de adversidades naturais. “O novo texto tem o mérito de desautorizar visões supersticiosas da deficiência e da loucura” (PESSOTI, 1984. p. 17), deixando de ser uma opinião religiosa e passando à condição de natureza patológica.

Em 1664, Thomas Willis (1621-1675), médico inglês em sua obra “Cerebri anatome”, inaugura uma visão organicista da deficiência intelectual e de maneira científica, baseado em razões anatômicas ou fisiológicas, apontou o cérebro como sede da enfermidade causadora da deficiência.

A localização da causa da imbecilidade, da idiotia ou da estupidez em determinadas regiões encefálicas e/ou no fluxo dos espíritos animais entendidos como substância volátil correspondente à atividade neural, representa obviamente o início da redenção humanista do deficiente. (1984. p. 18)

O médico italiano, Francesco Torti (1658-1741), foi o primeiro a apontar fatores ambientais físicos e geográficos a exemplo da malária e do mau ar dos pântanos e baixadas como causadores de deficiência, ao perceber que as febres infantis com sequelas neurológicas aconteciam com mais frequência nestas localidades. Assim cada vez mais, o modelo médico-patológico se estrutura como visão da deficiência.

Mas esta redenção humanista tinha que se confrontar com um absolutismo teocrático vigente que tendia a reprimir todo o processo de criticidade que estava acontecendo com o advento da cientificidade na modernidade. E é justamente na luta contra essa doutrina que no século XVII, John Locke (1632-1704) fortalece a visão naturalista da atividade intelectual da mente humana e suas funções ao publicar em 1690 o *Essay Concerning Human Understanding*, Ensaio sobre o entendimento humano. Locke afirma que as operações mentais provém das experiências sensoriais e que a deficiência é o resultado da carência de experiência e/ou das reflexões sobre as ideias geradas pela sensação, razão pela qual não pode ser entendida como uma lesão irreversível. “Cabe à experiência e, portanto ao ensino suprir essas carências, pois a mente é entendida como uma página em branco, sem qualquer letra, sem qualquer ideia” (op.Cit. p.22)

Apesar dos avanços da medicina e da visão humanista que liberta gradativamente a pessoa com deficiência da superstição religiosa acontecida entre os séculos XV e XVII, ainda durante o século XVIII, existia uma visão fatalista da deficiência, onde a sociedade por não ver potencialidades nessa pessoa e sim, alguém que seria “inútil para a lavoura e artesanato e

consumidor improdutivo da renda familiar” (op. Cit p.24), procurava equacionar uma forma de não sobrecarregar o governo e a família com uma presença e responsabilidades indesejada. E aí surge outra face da segregação: a institucionalização!

A institucionalização era uma forma de acolher a pessoa e afasta-la do convívio social. E foi assim que os hospitais ou leprosários se tornaram na Europa os locais adequados para esconder, segregar e abandonar todos aqueles excluídos e marginalizados da sociedade.

Passadas as epidemias, e, sobretudo após atenuar-se a fúria inquisitorial e a calvinista, o leprosário representa a solução para o dilema social: respeitar e socorrer o cristão marginal ou aberrante e ao mesmo tempo livrar-se do inútil, incômodo ou anti-social. (op. Cit)

Do ponto de vista educacional, as pessoas com deficiência tiveram no médico Gerolano Cardano, de alta reputação nas universidades da época, o primeiro cientista e defensor da crença na possibilidade de educação formal deste público-alvo. Seus estudos, mais voltados especificamente para os aspectos orgânicos e fisiológicos da surdez, conseguem identificar a habilidade dos surdos para o raciocínio e dessa forma ele afirma que esta deficiência não modifica a inteligência e as “limitações apresentadas tinham relação mais direta com o início da surdez e falta de estímulos recebidos do que com a própria perda auditiva” (SANTIAGO, 2011, p. 175). Dessa forma, o surdo não estaria impedido de ser escolarizado e receber educação com a aprendizagem da leitura e da escrita. Mas vale salientar que esta proposta educacional só alcançou a nobreza que tinha condições de arcar financeiramente com a educação de seus filhos e as classes populares ficavam à margem desses avanços. ”Por outro lado, o poder clerical também ajudará para que as massas fanatizadas permaneçam alheias aos conhecimentos científicos” (op. Cit. p. 178)

Foi a visão médica que prevaleceu sobre a pessoa com deficiência na idade moderna que tendeu a praticar a classificação das pessoas em normais e anormais, sendo a necessidade de normalização, considerada como “base filosófico-ideológica da integração social enquanto perspectiva educativa para pessoas com deficiência” (op. Cit. p. 178).

Assim baseado num sentimento de menos-valia desse público-alvo, as políticas públicas criadas foram definidas para o atendimento em instituições segregadas e excludentes onde poderiam ser treinados e ou educados, com o objetivo maior de torna-los o mais possível próximos da normalidade e assim, poderem ser reinseridos num contexto social. O que na realidade era muito difícil de acontecer e as pessoas passavam suas vidas excluídas nas referidas instituições.

Foucault afirma que a internação é uma criação institucional própria ao século XVII, instituída como uma medida econômica e precaução social “que permite ao grupo eliminar os elementos que lhe são heterogêneos ou nocivos, há apenas um passo” (1978. p. 90). Então qualquer pessoa que fugisse do parâmetro de normalidade determinada pela sociedade vigente e que fosse considerada como promotora de uma desorganização familiar, desordem familiar e perigo para o Estado, seriam banidos para os grandes hospícios e casas de internamento, sendo esta exclusão referendada por “uma consciência médica que teria formulado como doença da natureza aquilo que até então era reconhecido apenas como mal-estar da sociedade. (1978. p. 91). Os pobres, os doentes, os acometidos por doenças mentais e deficiência estavam todos entre aqueles que deveriam ser recolhidos em nome do bem estar do Estado.

Nessas instituições também vêm-se misturar, muitas vezes não sem conflitos, os velhos privilégios da Igreja na assistência aos pobres e nos ritos da hospitalidade, e a preocupação burguesa de pôr em ordem o mundo da miséria; o desejo de ajudar e a necessidade de reprimir; o dever de caridade e a vontade de punir; toda uma prática equívoca cujo sentido é necessário isolar, sentido simbolizado sem dúvida por esses leprosários, vazios desde a Renascença mas repentinamente reativados no século XVII e que foram rearmados com obscuros poderes. O Classicismo inventou o internamento, um pouco como a Idade Média a segregação dos leprosos; o vazio deixado por estes foi ocupado por novas personagens no mundo europeu: são os “internos”. O leprosário tinha um sentido apenas médico; muitas outras funções representaram seu papel nesse gesto de banimento que abria espaços malditos. O gesto que aprisiona não é mais simples: também ele tem significações políticas, sociais, religiosas, econômicas, morais. E que dizem respeito provavelmente e a certas estruturas essenciais do mundo clássico em seu conjunto. (op.Cit. p. 60)

Mas apesar de todas as contradições existentes na modernidade, não se pode desconsiderar o avanço da ciência e a visão mais humanista da sociedade. Isso faz com que haja um reconhecimento do valor humano e de seus direitos universais. Apesar de a ciência ter servido principalmente aos mais abastados e diante todo o processo de exclusão sofrida pela pessoa com deficiência, não se pode negar que a grande conquista foi a libertação das credices supersticiosas da Idade Média e o reconhecimento de que as pessoas com deficiência poderiam receber educação.

1.6 A pessoa com deficiência na contemporaneidade

A Idade contemporânea é uma época marcada por muitas transformações, políticas, econômicas, sociais, e religiosas. É o mundo das disparidades, que por um lado secularizado, tecnológico e evoluído, por outro, competitivo, desumanizado e excludente. Como não poderia ser diferente, transformações também voltadas às pessoas com deficiência no tocante a aquisição de seus direitos em busca de uma sociedade inclusiva e no combate às atitudes discriminatórias e excludentes.

Se por um lado as políticas públicas apontam para uma sociedade inclusiva, a crise dessa sociedade capitalista traz as mesmas situações de exclusão/inclusão vivenciadas ao longo da história, inclusive no campo da religião e das etnias. No campo religioso, observa-se por um lado, novas manifestações de religiosidade como símbolo da liberdade de poder se professar uma fé. Por outro, o fundamentalismo, a exemplo do que vem ocorrendo com o islamismo que gera situações de exclusão, violência, segregação e até mesmo de terrorismo.

Se a religião que deveria prover uma cultura de paz, ainda é recheada de um discurso segregadorista, chegando a ser motivo de guerras a exemplo do conflito israelo-palestiano, noutras relações sociais, quer sejam fundamentadas por questões políticas, sociais, econômicas, culturais e de etnias, também se mostram oscilantes nas situações de exclusão e inclusão. E não podia ser diferente a trajetória da pessoa com deficiência nesta contemporaneidade, que passa por avanços a respeito de quebra de paradigmas, de fomentação de políticas públicas, de desenvolvimento de recursos de tecnologia assistiva, de implantação de marcos legais e referenciais, mas que ainda continua refém de preconceitos, estereótipos e discriminação.

1.6.1 A pessoa com deficiência no Brasil

A situação da pessoa com deficiência no Brasil também não difere da história da humanidade em seu processo sócio-histórico e registra desde os seus primórdios a época do Brasil Colônia, a ocorrência de situações de deficiências físicas ou sensoriais que segundo Silva (2009) ocorreram por causa de doenças graves, acontecimentos nefastos e infortúnios, tanto nos índios que aqui estavam, quanto nos negros que aqui chegaram como escravos transportados em navios infectos e superlotados ou nos próprios colonizadores que vieram com o intuito de desbravar o território. “Na verdade, também no Brasil a pessoa deficiente foi considerada por vários séculos dentro da categoria mais ampla dos "miseráveis", talvez o mais pobre dos pobres (SILVA, 2009. s/p)

Silva afirma que as primeiras iniciativas de assistência a enfermos, a doentes crônicos e enjeitados foram promovidas pelos jesuítas, a exemplo do Padre José de Anchieta que em 1554, que cuidava da saúde dos índios na região de Piratininga.

Os portugueses, no início da colonização brasileira, contraíram doenças devido a quantidade de insetos nocivos “próprios dos trópicos de uma terra nunca desbravada, alguns deles de natureza muito grave e que acabavam levando a severas limitações de natureza física

ou sensorial.” Sofriam também de problemas oftálmicos a época denominado de "gota-serena" com uma similaridade correspondente à xeroftalmia, ou cegueira.

Os negros que chegaram como escravos foram acometidos com doenças por conta dos transportes em navios negreiros, outros pelos castigos físicos sofridos que geravam deficiências físicas por amputação de membros, ou outras síndromes causadas por raquitismo, beribéri, escorbuto ou carências alimentares. Isso sem falar nas epidemias, fraturas expostas ou outras situações incapacitantes.

Ainda segundo Silva (2009) os primeiros hospitais do Brasil seguiram o modelo português das Casas de Misericórdia: 1543 (Santos - Data incerta), 1549 - (Bahia) 1540 (Olinda) 1570 (Rio de Janeiro) 1590 (Recife) e 1595 (Espírito Santo). Existia nesses espaços a Roda dos Expostos³, onde muitas crianças nascidas com deficiência eram colocadas por suas mães e criadas em conventos ou em orfanatos, segregados, escondidos da sociedade.

A escolarização das pessoas com deficiência no Brasil, “surgiu institucionalmente, mas de maneira tímida, no conjunto das concretizações possíveis das ideias liberais, que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVIII e começo do XIX” (JANNUZZI, 1985. p.19) A Constituição de 1824, a primeira do Brasil, já prometia instrução primária e gratuita para todos, inclusive até como fonte de discussões políticas na época pela Assembleia, criando até em 1946 a Lei Orgânica do Ensino Primário e em 15 de outubro de 1827 propondo a escola de primeiras letras que “previa o ensino mútuo de alunos mais adiantados aos mais atrasados”. Esta proposta metodológica foi um fracasso por falta de profissionais que dominassem um conteúdo totalmente sofisticado para a época.

Ainda segundo Januzzi (1985) em 1878 somente 2% da população era escolarizada e se isso acontecia com a população em geral, quanto mais com as pessoas com deficiência, que mais uma vez ficavam à margem desse processo de escolarização. Ao falar sobre as crianças com deficiência intelectual, à época chamadas “deficientes mentais”, a autora afirma que “poucas foram as instituições que surgiram e nulo o número de escritos sobre sua educação 1985. p.21) Essa mesma Lei em seu Título II, Art. 8º, item 1º privava do direito político o incapacitado físico ou moral.

³ Roda dos expostos ou roda dos enjeitados consistia num mecanismo em forma de tambor ou portinhola giratória, embutido numa parede, utilizado para abandonar recém-nascidos que ficavam ao cuidado de instituições de caridade. Esse mecanismo permitia total sigilo sobre aquele que abandona a criança uma vez que não era visibilizado por aq quem a recebia. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Roda_dos_expostos. Acesso em 05/12/2014

Em 12 de setembro de 1854 foi criado no Brasil Império o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant), e em 26 de setembro de 1857 o Instituto dos Surdos Mudos (atualmente Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES) ambos na cidade do Rio de Janeiro.

O atendimento feito pelo Instituto dos Cegos e pelo Instituto de Surdos-Mudos, considerado no seu contexto histórico, foi muito significativo para seu tempo. Eles tiveram o mérito de realizar, em 1883 o 1º Congresso de Instrução Pública que abriu a discussão da educação dos portadores de deficiência no país. Durante o congresso, foram tratados temas como sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos. Em 1883! (CNBB, 2006. p.24)

Dom Pedro II ainda criou o Asilo dos Inválidos da Pátria, na Ilha do Bom Jesus, na Baía da Guanabara, inaugurado no dia 29 de julho de 1868 na mesma data do aniversário de sua filha, a Princesa Isabel. Este asilo era dedicado aos oficiais, cadetes e soldados, quase todos mutilados na guerra contra o Paraguai e que por não possuírem possibilidades de atuar no serviço militar ativo e por serem em sua maioria pobres, receberiam a atenção caritativa pelo fato de haverem se tornado heróis da Pátria.

Ainda segundo Januzzi, (1985, p.24) a escolarização das pessoas com deficiência intelectual não era uma prioridade, tanto é que até o final do império só haviam duas instituições voltadas a esse público alvo: uma instituição particular e especializada fundada em 1874, junto ao Hospital Juliano Moreira (Salvador, BA) e outra datada de 1887, a Escola México, do Rio de Janeiro, em 1887 a qual era uma escola do ensino regular que também atendia pessoas com deficiência física e visual. Surgiram ainda uma escola em Niterói e uma em Recife para atender as pessoas com deficiência visual e auditiva, que por serem deficiências mais visíveis, tem primazia nas políticas de atendimento de seu público.

Em alguns momentos foi a psicologização. Noutros, a higienização e até a eugenia os movimentos que mais influenciaram as instituições brasileiras voltadas para o atendimento de pessoas com deficiência. O movimento higienista, de acordo com seus seguidores, ocupava-se principalmente em garantir melhores condições sociais e individuais para o país. Já o eugenismo, segundo eles, tinha como propósito a constante melhora da raça humana. (SANTIAGO, 2011. p. 247)

A visão sobre a pessoa com deficiência no Brasil vem mudando com o decorrer dos tempos, desde a visão patologizante, onde os médicos por associarem a deficiência com a concepção de doença, e preocupados com a higienização da população acreditavam que a segregação das pessoas com deficiência seria uma forma de tratamento, até o avanço das pesquisas e da ciência no campo educacional, com o entendimento de não apenas limitar o tratamento apenas na área da saúde, mas também de oferecer possibilidades de desenvolvimento educacional.

Mas mesmo com a evolução de se pensar na oferta de escolarização, esta também passa pelo crivo de diferentes compreensões e classificações, amparadas nos conceitos de normalidade/anormalidade. Para se atender a estes critérios, foram criadas instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais, onde na maioria das vezes este encaminhamento para uma educação especial ofertada de forma paralela ao ensino regular, tinha a função de proteger os alunos ditos “normais” e reforçar o caráter excludente para com as pessoas com deficiência.

Acredito assim que essas reformas não visavam favorecer a educação do deficiente mental. Foram elaboradas com os olhos na educação do normal, dentro de parâmetros de excelência aceitos naquele momento pelos profissionais idôneos ou especializados, aos quais se deu a última palavra, tanto que não encontrei mencionada nenhuma conceituação dessa clientela (JANNUZZI, 1985. p.174)

Em novembro de 1932, Helena Antipoff fundou a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte em 1932 e em 05 de abril de 1935 funda o Instituto Pestalozzi, um modelo institucional para a criação de serviços similares. Em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE do país, localizada na cidade do Rio de Janeiro, bem como a AACD (1950) em São Paulo, voltada para o atendimento de pessoas com deficiência física.

Sem negar a contribuição que as instituições voltadas para a educação especial que se proliferaram no Brasil ofereceram para a escolarização das pessoas com deficiência, não se pode negar que a partir do conhecimento e da efetivação dos documentos normativos internacionais, dos quais o Brasil é signatário Humano e dos marcos legais nacionais, é que foram sendo fomentadas políticas públicas voltadas para a inclusão escolar das pessoas com deficiência, que buscam promover mudanças com vistas a ampliação dos espaços e visibilização desse público-alvo na sociedade brasileira.

1.6.1.1 Marcos filosóficos e normativos: a luta por Direitos

O Brasil é um país que possui uma vasta legislação e dentre seus marcos normativos existem os que são voltados para a garantia dos direitos da pessoa com deficiência, que surgiram como fruto de muita luta e conquista no decorrer de um trajeto histórico. Não somente os marcos nacionais, mas também aqueles internacionais dos quais o país é signatário, servem de norte para direcionarem políticas públicas voltadas para uma educação inclusiva mais igualitária e plural.

Observa-se que no âmbito educacional geral, ainda existe uma discrepância diante de todas as políticas públicas e marcos legais que garantem os direitos dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, (AH/SD), público-alvo da educação especial que continuam hoje, apesar das conquistas realizadas em âmbito nacional e internacional, sendo por muitas vezes, vítimas de práticas discriminatórias dentro do ambiente escolar. Ainda existe uma grande lacuna entre o “Legal” naquilo que já está normatizado nas Leis, Decretos e Resoluções e no “real”, na operacionalização da aplicação e supervisão dos marcos legais aplicados.

1.6.1.1.1 Marcos internacionais

No âmbito internacional pode-se citar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), como um documento que traz uma concepção ética de respeito à diversidade humana, quando reconhece que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos (Art.1º) “sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra” [...] (Art.2º) e iguais perante a lei (Art.7º) e com direito inalienável à educação sendo o ensino elementar gratuito e obrigatório. Então a partir desta Declaração, subentende-se que se todos possuem os mesmos direitos e reconhecimento de dignidade e dessa forma, as pessoas com deficiência em nenhum momento devem ser minimizadas.

Em março de 1990, aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jontiem na Tailândia que referendou o estabelecimento de compromissos mundiais da educação como direito fundamental de toda a humanidade, visando uma sociedade mais fraterna, solidária, equitativa e plural. Ao assinar essa Declaração, o Brasil estabelece um compromisso formal de universalizar o ensino fundamental com vistas à erradicação do analfabetismo.

No período de 7 e 10 de junho de 1994 aconteceu na cidade de Salamanca na Espanha, a Conferência Mundial em Educação Especial que reuniu delegados de 88 países e 25 organizações internacionais, com o objetivo de orientar sobre a formulação de políticas públicas voltadas às pessoas com necessidades educacionais especiais objetivando a inclusão escolar desse público-alvo nas rede regular de ensino. O fruto desse evento foi a elaboração da Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, que se transformou num ícone normativo da educação inclusiva, pois

promoveu a visibilização mundial de uma pedagogia inclusiva centrada no aluno e na satisfação de suas necessidades de aprendizagem.

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; (UNESCO, 1994)

Em sete de junho de 1999 aconteceu na cidade de Guatemala a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, adotada por 20 países signatários, dentre eles o Brasil que a aprovou por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001 e a promulgou através do Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. A importância dessa Convenção reside no fato que os Estados Parte reafirmam que

[...] as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. (BRASIL, 2001)

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com seu Protocolo Facultativo adotada em 2006 e entrando em vigor em 3 de maio de 2008 é um dos Documentos mais recente sobre a garantia dos direitos da pessoa com deficiência pois ratifica os direitos e proíbe a discriminação desse público-alvo nos mais variados aspectos da vida, incluindo os direitos civis, políticos, econômicos e sociais, a exemplo do direito à educação, serviços de saúde, acessibilidade, entre outros. No que se refere à educação, a Convenção defende um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e por meio do Artigo 24, garante que nenhuma pessoa com deficiência seja excluída do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.

1.6.1.1.2 Marcos nacionais

No âmbito Nacional muitos são os marcos normativos que regem os direitos das pessoas com deficiência. A Constituição Brasileira afirma em seus artigos: que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (Art. 5ª) – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Art. 206) e ensino fundamental, obrigatório e gratuito além do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (Art. 208)

A partir da Carta Magna, uma série de marcos normativos garantem a efetivação do direito à educação a exemplo da Lei 7.853/89 que em seu Art. 8º criminaliza o preconceito com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos e multa a quem

I- recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta.

Em de 5 de junho de 2007 o Ministério da Educação institui através da Portaria Ministerial nº 555 prorrogada pela Portaria no. 948/ 2007 um Grupo de Trabalho para a elaboração da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008 e publicada na Edição Especial “Inclusão: Revista da Educação Especial” (v. 4. n. 1, janeiro/junho, 2008). Este documento foi de capital importância para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à garantia dos direitos da inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial.

A Lei 8.069/90 que estabelece o Estatuto da criança e do adolescente (ECA), afirma em seu Art. 53 que toda criança e adolescente tem direito à educação em escola pública e gratuita próxima de sua residência. Neste caso, mostra que todas as escolas devem ter o perfil inclusivo, uma vez que deve atender a todas as crianças e adolescentes e dentre elas, as que possuem deficiência. Já no Art. 54, é garantida a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino e no Art. 55 responsabiliza os pais ou responsáveis pela obrigatoriedade de matricular os filhos e pupilos na rede regular de ensino. A não matrícula pode incorrer no crime de abandono intelectual, penalizado através do Art. 246 do Código Penal: “Deixar, sem justa causa de prover a instrução Primária de filho em idade escolar Pena: detenção, de 15 (quinze) a 1(um) mês, ou multa.

A Lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional tem no Capítulo V - da educação especial – os Artigos 58, 59 e 60 voltados à conceituação, orientação sobre o atendimento educacional especializado e a responsabilização por parte do Estado da oferta da educação especial a partir da educação infantil. Assegura também aos alunos com deficiência “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Art.59, I) além da disponibilização de professores especializados, educação para o trabalho, acesso aos benefícios aos programas sociais e o estabelecimento de critérios pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino para que as instituições privadas sem fins lucrativos que atuem exclusivamente em educação especial possam pleitear apoio técnico e financeiro pelo poder público.

Em 1999 é promulgado o Decreto 3.298/99 que regulamenta a Lei no 7.853/89 e dispõe sobre a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, que em seu Art. 24, garante a matrícula compulsória em estabelecimentos públicos e privados, a

transversalidade da educação especial em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como a sua oferta em estabelecimentos públicos e em unidades hospitalares e congêneres nas quais o aluno com deficiência esteja internado por prazo igual ou superior a um ano. Ainda registra a observância às normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT relativas à acessibilidade quando da construção e reforma de estabelecimentos de ensino.

A Lei 10.098/00 que trata da promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, juntamente com a Lei 10.048/00, que dá prioridade de atendimento a esse público-alvo, foram regulamentadas pelo Decreto nº 5.296/04 objetivando o rompimento de barreiras arquitetônicas, atitudinais e de comunicação que tanto se tornam impeditivos para o favorecimento de uma educação de qualidade para o aluno em sala de aula.

A Lei 10.172/01 que estabelece o Plano Nacional de Educação apresenta 27 objetivos e metas para a educação das pessoas com deficiência elencando o desenvolvimento de programas educacionais, a formação inicial e continuada dos professores para o atendimento às necessidades dos alunos, disponibilização de recursos didáticos especializados de apoio à aprendizagem nas áreas visual e auditiva, articulação das ações de educação especial com a política de educação para o trabalho, incentivo à realização de estudos e pesquisas, sistema de informações sobre a população a ser atendida pela educação especial, dentre outras.

A Lei 10.436/02 oficializa a Língua Brasileira de Sinais - Libras é regulamentada pelo Decreto 5.626/05 que traz a regulamentação da Libras garantindo o direito da presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula como forma de favorecer uma melhor aquisição de conhecimento por parte do aluno surdo. Trata ainda da formação do professor de libras e do instrutor de libras, objetivando proporcionar uma melhor qualificação desses profissionais com vista a ampliar o acesso à comunicação, à informação e à educação. O Decreto também garante a inserção da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de fonoaudiologia e de formação de professores e ainda traz a oferta da educação da pessoa surda através da educação bilíngue. “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (Art. 22, II, §1º).

Ainda existe uma série de outras Leis, Decretos resoluções, notas técnicas, voltadas às pessoas com deficiência para a efetivação da garantia de seus direitos e deveres. Os Decretos 7.611/11 e 7.612/11 são os mais recentes voltados a esse público-alvo. O Decreto 7.611/11 dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, garante o sistema

educacional inclusivo em todos os níveis, define o público-alvo da educação especial, disponibiliza por parte da União o

apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. (Art 5º)

O Decreto 7.612/11 institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, que é um conjunto de políticas públicas organizado em 4 eixos: Acesso à Educação, Inclusão Social, Atenção à Saúde e Acessibilidade voltados ao apoio, estímulo, autonomia, respeito e defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

1.6.1.2 Da educação especial para a educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos: a mudança de paradigmas!

Ao se observar toda uma série de marcos filosóficos e normativos, percebe-se que cada um deles vem imbuído de toda uma carga de mudança que ainda está longe de se tornar efetiva na prática do dia a dia. Todos esses marcos preconizam uma mudança de paradigmas no sistema educacional, que sai de um modelo de integração escolar, onde o aluno tinha/tem que estar “apto” para ingressar na escola e a ela se adaptar e passa para um modelo de educação inclusiva, onde a escola é aberta, acolhedora, plural se adaptando ao seu alunado e favorecendo não somente o acesso em forma de matrícula, mas uma educação de qualidade para todos os seus alunos.

Segundo Thomas Khum os paradigmas são “realizações científicas universalmente reconhecidas que durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (1988. p. 13) Mantoan (2004, p.14) também referenda o pensamento de Khum ao afirmar que

Conforme pensavam os gregos, os paradigmas podem ser definidos como modelos, exemplos abstratos que se materializam de modo imperfeito no mundo concreto. Podem também ser entendidos, segundo uma concepção moderna, como um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento, até entrarem em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão mais conta dos problemas que temos de solucionar. (Mantoan, 2004, p.14)

Mantoan afirma ainda que a crise de paradigmas cria uma sensação de incerteza e insegurança, pois faz ruir os “fundamentos sobre os quais a ciência se assentava, sem que se finquem de todos os pilares que a sustentarão daí por diante” (2004. p.15), mas ao mesmo

tempo permite a liberdade para a busca de novas alternativas e proposições criativas sobre o conhecimento de forma a realizar a mudança. Khum ressalta que “Todas as crises iniciam com o obscurecimento de um paradigma e o conseqüente relaxamento das regras que orientam a pesquisa normal (1988. p. 115)

A transição de um paradigma em crise para um novo, do qual pode surgir uma nova tradição de ciência normal, está longe de ser um processo cumulativo obtido através de uma articulação do velho paradigma. É antes uma reconstrução da área de estudos a partir de novos princípios, reconstrução que altera algumas das generalizações teóricas mais elementares do paradigma, bem como muitos de seus métodos e aplicações. (KHUM, 1988. P.116)

1.6.1.2.1 O paradigma da integração escolar

O paradigma da integração, surgido no final da década de 60 como uma resposta ao processo de institucionalização até então realizado para a escolarização das pessoas com deficiência em ambientes restritivos e segregados. Este modelo era o indicado em função de um olhar clínico-terapêutico que promovia uma patologização da deficiência, fazendo com que os aspectos clínicos fossem evidenciados em detrimento dos aspectos pedagógicos.

Um dos princípios básicos da integração é o da normalização, entendida como “oferecer as condições de vida as mais próximas possíveis de outras pessoas, a fim de que possam desenvolver ao máximo suas potencialidades” (MEC/SEESP. 1998. p. 45) de forma a garantir a inserção dentro de ambientes o menos restritivo possível, quer fosse oferecido no sistema regular de ensino ou numa educação especial entendida como um sistema paralelo.

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar – da classe regular ao ensino especial – em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. (MANTOAN, 2003. p. 23)

A integração escolar preconizava a oferta de uma série de modalidades de atendimento que seriam utilizadas pelos alunos diante de suas necessidades individuais e na medida em que alcançassem progressos no processo ensino-aprendizagem seriam deslocados para outro espaço de integração menos restritivo até chegar ao ponto de serem reintegrados numa sala regular junto aos demais alunos. Era o chamado “sistema de cascata”

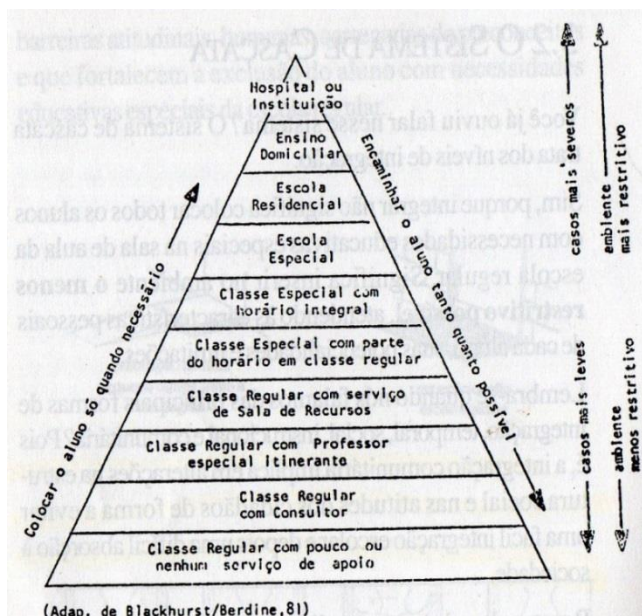


Figura 5. Sistema de Cascata.

Fonte: MEC/SEESP. 1998.

No que se relaciona à integração, o Sistema de Cascata foi organizado a partir do conceito de corrente principal que tem como objetivo oferecer ao aluno possibilidade de frequentar o ambiente menos restritivo para ele. A ele é oferecido porém um leque de opções de atendimento. Os alunos têm direito de entrar na corrente principal e caminhar por ela, podendo permanecer nos diferentes ambientes da cascata, de acordo com suas necessidades. A inserção pode ser feita desde sua colocação em classe regular com pouco serviço de apoio até em ambientes bem segregativos, como é o ensino na própria casa da criança. Deste modo, considera-se a inserção como parcial necessitando o aluno, adaptar-se ao que lhe é oferecido pela escola. A meta principal deste Sistema é levar o aluno a retornar à classe regular. (MEC/SEESP, 1998. p. 65)

Na integração escolar era o aluno com deficiência quem devia se adequar a escola e não a escola ao aluno! Só que na realidade eram poucos os alunos que conseguiam alcançar esse patamar, pois pela falta de flexibilidade escolar, somente obtinham sucesso os alunos que conseguiam se moldar dentro do padrão de normalidade fixado. A precariedade da oferta do atendimento educacional especializado, a restrição de oportunidades de convivência dos alunos com seus pares, o uso de rótulos e estigmas, a adoção de práticas paternalistas e a falta de formação dos professores para a adoção de estratégias de ensino e avaliação dos alunos, fez com que geralmente a maioria dos alunos não conseguisse ultrapassar as séries iniciais e fosse gerada uma distorção idade/série cada vez mais acentuada no decorrer da participação dos alunos em ambiente escolar, o que posteriormente culminaria numa evasão. A culpa pelo fracasso era sempre do aluno.

O paradigma educacional da integração, portanto, exige da pessoa com deficiência que ela domine o conteúdo estabelecido, desconsiderando as formas diferenciadas de construção do conhecimento e a singularidade do aprendiz. (COSTA-RENDERS, 2009. p. 67)

Khum afirma que a emergência de novas teorias “só tem probabilidades de ocorrer quando se percebe que a tradição anterior equivocou-se gravemente (p. 117) e que “O fracasso de regras existentes é o prelúdio para uma busca de novas regras.” (p. 95)”. Destarte sem omitir a integração escolar dentro de um contexto responsável pelo processo de desinstitucionalização da pessoa com deficiência, urge a necessidade de uma mudança de paradigmas no sistema educacional com vistas a se promover não somente o acesso, mas a permanência com sucesso de todos no ambiente escolar. Dessa forma, gesta-se o paradigma da inclusão.

1.6.1.2.2 O paradigma da educação inclusiva

(...) os debates entre paradigmas não tratam realmente da habilidade relativa para resolver problemas, (...). A questão é saber que paradigma deverá orientar no futuro as pesquisas sobre problemas. (...). Requer-se aqui uma decisão entre maneiras alternativas de praticar a ciência e nessas circunstâncias a decisão deve basear-se mais nas promessas futuras do que nas realizações passadas. (...), precisa ter fé na capacidade do novo paradigma para resolver grandes problemas com que se defronta, sabendo apenas que o paradigma anterior fracassou em alguns deles. Uma decisão desse tipo só pode ser feita com base na fé. (KHUM. 1998. p. 198)

A crise paradigmática da integração escolar e o nascimento do paradigma da educação inclusiva traz um momento de dúvidas e incertezas. Por um lado, as novas bases teóricas suscitando mudanças e por outro, as velhas práticas que se arrastam tentando permanecerem estáveis a todo custo.

Toda mudança demanda um tempo determinado para ser processada. Pois do ponto de vista normativo, a inclusão tem todo um arcabouço legal que a regimenta, mas que ainda está em processo de efetivação na prática diuturna em sala de aula. Estes marcos devem estar sendo executados nos vários espaços sociais a que se destinam, principalmente no espaço escolar onde na maioria das vezes, a escola ainda favorece a impressão de rótulos e estigmas aos alunos que não estão dentro de um limite de normalidade que é determinado por um padrão social. Destarte, nas escolas onde o preconceito impera, gera-se um cotidiano escolar prejudicial para o desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos com deficiência que se sentem minimizados e com uma baixa-autoestima por se sentirem inferiorizados e diferentes dos demais.

Ao se sair de um modelo de integração escolar, que estabelecia como regra a aptidão do aluno para ingressar na escola e a ela se adaptar e ao se adentrar num modelo de educação inclusiva, onde a escola é quem tem que se adaptar ao aluno, muda-se o foco do olhar, garantindo não somente a matrícula, mas o acesso e permanência com sucesso de todos os

seus alunos no processo ensino aprendizagem. É o respeito à diversidade humana, ao ritmo e as diferentes formas de aprendizagem. É uma escola aberta para todos, onde os alunos passam a ser vistos por suas potencialidades e não pelos limites que apresentam.

Somos desafiados a um novo olhar em relação à pessoa com deficiência: o olhar da diversidade humana. E conseqüentemente, também, um novo olhar em relação à sociedade: o olhar da diversidade estrutural. Trata-se de perceber a pessoa respeitando a sua diferença, sem hierarquizar ou inferiorizar. (COSTA-RENDERS, 2009. p. 34)

A integração ao oferecer o sistema de cascata com um número diversos de serviços fazia com que terminasse por haver uma segregação da pessoa com deficiência que ou ficava estática num determinado atendimento ou transitava por espaços que na maioria das vezes não eram o da escola regular. Quando chegavam às escolas ficavam limitados às classes especiais que consistiam em salas dentro das escolas regulares destinadas a acomodação das pessoas com deficiência que por vezes ficavam anos a fio nestas classes com quase nenhuma perspectiva de serem reintegrados às classes comuns. E é por isso que a educação inclusiva escolhe a metáfora do “Sistema Caleidoscópio”, pois assim como essa figura precisa de todas as peças para se chegar à beleza do todo, da mesma forma a “meta principal é não deixar nenhum aluno fora do ensino regular desde o início de sua escolarização” (MEC/SEESP, 1998. p. 66)



Figura 6. Sistema Caleidoscópio.
Fonte: Cena Fashion, 2012

Costa-Renders (2009) pretende a partir do paradigma educacional da inclusão fazer uma interface entre educação e espiritualidade como forma de romper com os paradigmas excludentes, uma vez que a inclusão traz para reflexão as “perguntas pela acessibilidade de todos às mais diversas instancias sociais: economia, trabalho, educação, cultura, religião, lazer, etc.” (Costa-Renders, 2009. p. 13) como forma de dar visibilidade às pessoas com deficiência, objetivando uma religação de saberes para a real compreensão da condição humana.

1.6.1.2.3 O paradigma dos Direitos Humanos

Segundo Pazeto e Goulart, (2009) a concepção dos Direitos Humanos surge no conceito filosófico dos direitos naturais, principalmente no período da Idade Média quando o Cristianismo reforça a igualdade de todos os homens, enquanto detentores de uma mesma dignidade. A princípio, os filósofos cristãos ‘escolheram e desenvolveram a teoria do direito natural, em que o indivíduo está no centro de uma ordem social e jurídica justa, mas a lei divina tem prevalência sobre o direito laico. Posteriormente, na Idade Moderna, os racionalistas afirmam que “todos os homens são por natureza livres e têm certos direitos inatos de que não podem ser despojados quando entram em sociedade” reformulando dessa forma, as teorias do direito natural que deixaria de estar submetido a uma ordem divina.

Ao longo dos séculos, alguns documentos são de capital importância para o fortalecimento dos direitos humanos em âmbito mundial, dentre eles destacam-se três leis inglesas: a Magna Carta (1215) que impede o exercício do poder absoluto por parte dos monarcas a Lei de Habeas-Corpus (1679), que traz garantias processuais no caso de prisão arbitrária, e o Bill of Rights (1689), Declaração de Direito que assegura o poder da burguesia ao garantir o direito à vida e a propriedade privada. A Declaração de Independência dos Estados Unidos (1776) representa a afirmação histórica dos direitos humanos. Na França merece destaque a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), que de uma proclama as liberdades e os direitos fundamentais do homem enquanto ser humano ao afirmar em seu Art.1º. “Os homens nascem e são livres e iguais em direitos” e já traz de forma ecumênica o direito e o respeito à diversidade religiosa ao proclamar em seu Art. 10º. “Ninguém pode ser molestado por suas opiniões, incluindo opiniões religiosas, desde que sua manifestação não perturbe a ordem pública estabelecida pela lei”.

Com o advento da contemporaneidade e com todo o processo de selvageria sofrida pela humanidade na segunda grande guerra, mais especificamente por conta do nazismo, a luta pela reconstrução dos direitos humanos surge em forma de paradigma ético para orientar a ordem internacional contemporânea. No momento em que se nega o valor da pessoa humana e se pratica um genocídio de altas proporções, surge a fundação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em sua Resolução 217 A (III) (1948) em 10 de dezembro de 1948 como modelo internacional de universalização dos Direitos Humanos.

Torna-se, contudo, insuficiente tratar o indivíduo de forma genérica, geral e abstrata. Faz-se necessária a especificação do sujeito de direito, que passa a ser visto em sua

peculiaridade e particularidade. Nessa ótica determinados sujeitos de direito ou determinadas violações de direitos exigem uma resposta específica e diferenciada. Vale dizer, na esfera internacional, se uma primeira vertente de instrumentos internacionais nasce com a vocação de proporcionar uma proteção geral, genérica e abstrata, refletindo o próprio temor da diferença, percebe-se, posteriormente, a necessidade de conferir a determinados grupos uma proteção especial e particularizada, em face de sua própria vulnerabilidade. Isso significa que a diferença não mais seria utilizada para a aniquilação de direitos, mas, ao revés, para sua promoção. (PIOVESAN, 2005, p. 46)

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos outros marcos referenciais e legais no âmbito internacional surgiram para preservar os direitos das minorias como forma de universalizá-los. No tocante à educação em âmbito internacional a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) lança o Programa Mundial para educação em direitos humanos – PMEDH, composto por duas fases, sendo a primeira, voltada ao ensino primário e secundário (em vigor desde 2005) e a segunda, voltada ao ensino superior e a formação em Direitos Humanos para professores e outros segmentos da sociedade. Este Plano afirma que

A educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientado para a criação de uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana das pessoas. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos para todos os membros da sociedade sejam respeitados. (UNESCO, 2012, p.03)

Percebe-se que em nível mundial existe uma preocupação voltada para o desenvolvimento de uma educação pautada no respeito, na promoção da igualdade de oportunidades e acima de tudo, que essa educação não fique somente no conhecimento da teoria, mas que se volte à prática a partir do desenvolvimento de atitudes de combate à discriminação e o preconceito, objetivando o efetivo exercício dos Direitos Humanos por todos os membros de uma sociedade. Portanto, o professor do Ensino Religioso, ao buscar sua formação na Educação em Direitos Humanos, cada vez mais, se instrumentaliza de um conhecimento que o tornará mais habilitado a buscar alternativas metodológicas capazes de promover o desenvolvimento de respeito à diversidade humana e, neste caso, insere-se o respeito ao aluno com deficiência.

Em âmbito nacional, do ponto de vista da garantia de direitos, a Constituição Federal de 1988, intitulada de Constituição Cidadã, garante os direitos humanos como cláusulas pétreas, isto é, como cláusulas que não podem ser modificadas, nem ao menos ser discutidas para eventuais modificações. O Capítulo III, Seção I, elenca 09 Artigos que direcionam o

direito à educação como condição inerente à pessoa humana, iniciando a partir do Art. 205 que afirma o seguinte:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988)

Partindo do prisma de uma educação voltada ao pleno desenvolvimento da pessoa, o Brasil também produziu em âmbito nacional o seu Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2003), objetivando garantir uma educação de qualidade para todos. Dentro da expressão “todos” estão as pessoas com deficiência, que está contemplada em várias partes do Documento, a seguir:

Objetivos gerais

m: incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência “(p.27) Produção de informação e conhecimento: a) Promover a produção e disseminação de dados e informações sobre a sociedade e garantir acessibilidade às pessoas com deficiência (p.28)

Produção e divulgação de materiais

b) promover e apoiar a produção de recursos pedagógicos especializados e a aquisição de materiais e equipamentos para a educação em direitos humanos, em todos os níveis e modalidades da educação, acessíveis para pessoas com deficiência; (p.28).

d) disponibilizar materiais de educação em direitos humanos em condições de acessibilidade e formatos adequados para as pessoas com deficiência, bem como promover o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em eventos ou divulgação em mídia. (p.29)

Ações programáticas

9. fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas; (p.33)

18. desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais; (BRASÍLIA, 2007, p.41)

Em 2012, O Ministério da Educação /MEC, através do Conselho Nacional de Educação – CNE estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos através da Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012., que tem como objetivo central

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário (BRASIL, 2012)

Nos Artigos 8º e 9º da referida Resolução, destaca-se a importância de que todos os profissionais das diferentes áreas do conhecimento e todos os profissionais da educação recebam formação inicial e continuada em Educação em Direitos Humanos. Desta forma,

registra-se que se os marcos legais e referenciais fossem não somente conhecidos, mas postos em prática, todos os membros das sociedades viveriam numa cultura de paz respeitando e sendo respeitados em suas diversidades.

O homem pelo simples fato de ser humano já é um sujeito de direitos inerente à sua condição. Mas embora a lei preconize a igualdade de oportunidades e em direitos, ainda existe muita exclusão e preconceito, oriundos das diferenças individuais, principalmente quando estas fogem dos parâmetros de normalidade determinados pela sociedade vigente. E a pessoa com deficiência é um exemplo disso, pois antes de ter uma deficiência, ela é uma pessoa única e singular. Mas por não ser observada por este *prima*, vem lutando pela conquista de ser vista enquanto diferente em sua singularidade, mas igual na condição de pessoa humana.

A diversidade deve ser fonte de crescimento, porque na incompletude do ser, a diferença do outro, serve de complemento. Se todos pensassem dessa forma não havia exclusão e consequentemente, necessidade de inclusão, pois todos estariam numa sociedade de direitos onde todos os seus partícipes teriam o seu lugar, seu espaço e a sua identidade preservada e assegurada. A exclusão e a inclusão não podem ser vistos como separadas, pois existe uma dialética entre elas, pois a mesma sociedade que exclui, inclui quando lhe é conveniente.

Martins (1997) afirma que existe uma fetichização da ideia da exclusão, como se este conceito vago, insuficiente e indefinido, fosse o responsável pela existência de todos os problemas sociais existentes. Por isso chega ao ponto de afirmar que “não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes” (MARTINS, 1997, p. 14)

As políticas econômicas atuais, no Brasil e em outros países que seguem o que está sendo chamado de modelo neoliberal, implicam a proposital inclusão precária e instável, marginal. Não são, propriamente, políticas de exclusão. São políticas de inclusão das pessoas nos processos econômicos, na produção e na circulação de bens e serviços, estritamente em termos daquilo que é racionalmente conveniente e necessário à mais eficiente (e barata) reprodução do capital. E, também, ao funcionamento da ordem política, em favor dos que dominam. (MARTINS, 1997, p. 20)

Martins ainda afirma que enquanto se exacerba o conceito de exclusão, as discussões giram em torno do que não se está acontecendo, quando na realidade se deixa de focar no mais necessário, que é se observar e discutir o que já está acontecendo em termos da precariedade das formas pobres, insuficientes de inclusão, que não condizem com as necessidades dos excluídos, que são reincluídos em condições precárias e marginais. Então, para se favorecer o mercado, as pessoas são incluídas do ponto de vista econômico, mas são

excluídas do ponto de vista social e moral, como uma subclasse, minimizadas, mas coisificadas e reféns da alegria pré-fabricada e manipulada da sociedade de consumo.

A reinclusão ideológica no imaginário da sociedade de consumo é tão forte que é capaz de criar dois mundos que se excluem materialmente, mas se unificam ideologicamente, gerando alienação, conformismo e imobilismo daqueles que estão incluídos precariamente, mas anestesiados pela sociedade da imitação e do falso novo que cerceia a construção de um pensamento crítico e reflexivo e favorece a homogeneização de uma pseudo-igualdade que ao contrário, favorece uma nova desigualdade, pois as oportunidades nunca serão iguais.

Estamos em face de uma nova mentalidade, a mentalidade do moderno colonizado, do homem que já não sabe querer ser um verdadeiro igual, mas que se sente suficientemente feliz porque pode imitar, mimetizar, os ricos e poderosos, confundindo, portanto, o falso com o verdadeiro. E pensa que nisso está a igualdade. [...] Não é estranho, portanto, que essa espécie de “estado de drogado” prolifere tão facilmente como substituta manipulável e mercantilizada do sonho. É aí que se revela o que de fato é o ópio do povo e o que de fato deve ser objeto de crítica e de combate por parte daqueles que não perderam a dimensão de humanidade do homem como o grande projeto dos que têm fome e sede de justiça. . (MARTINS, 1997, p. 23)

O fato de cada vez mais os movimentos de e para as pessoas com deficiência terem ocupado espaço, feito a partir dos seus movimentos de luta, surgir políticas públicas voltadas a este segmento populacional e da necessidade premente e cada vez mais ampliada de minimização do preconceito e da intolerância, faz com que se aponte a visibilização de um processo discriminatório que ainda resiste de maneira sutil ao tentar situar este público-alvo numa condição de minoria excluída e que, portanto, deve ser incluída, dentro de uma maioria que não se modifica e nem se altera.

E é justamente o cuidado com as concepções dicotômicas da Exclusão/Inclusão que apesar de antagônicas convivem numa estranha harmonia de contraste dual, que os defensores de uma sociedade de direitos precisam aprimorar uma ampliação do foco do olhar. Estes devem primar pelo exercício cada vez mais ampliado de princípios éticos, de forma livre, consciente e autônoma, a fim de que a efetivação de uma cidadania crítica possa ser vivenciada por todos na busca de uma sociedade pautada na equidade, alteridade⁴ e justiça social. Não se trata apenas das pessoas com deficiência, mas de todos os alunos que ainda estão segregados, excluídos e rotulados na escola ou fora dela devido a questões sociais, culturais, étnicas e religiosas. Assim, ao passo que os movimentos sociais avançam na luta pela efetivação de direitos conquistados, prima-se por uma sociedade melhor.

⁴ Entendida como a condição de se colocar no lugar do outro e interagir com ele.

Nesta contemporaneidade, em que as pessoas com deficiência ainda continuam lutando não somente pelo reconhecimento de sua condição enquanto sujeitos de direitos, mas principalmente pela aplicabilidade efetiva desses direitos, necessário se faz que as políticas educacionais avancem cada vez mais no sentido de visibilizar este grupo social que foi por tanto tempo alijado da possibilidade de uma convivência harmônica, plural com seus pares nas escolas regulares e segregado em instituições educacionais separadas. É necessário que se garanta não somente a matrícula, mas o acesso com permanência, tendo o cuidado de se pensar numa escola aberta, acolhedora para todos os alunos, uma vez que o direito à educação é um princípio inerente à condição humana. Assim os Direitos Humanos se transformam 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” (DIAS, MACHADO e NUNES, 2009, p. 9)

A escola enquanto elemento-meio entre família e comunidade é o lócus apropriado para a formação integral do ser humano e ninguém melhor do que o professor para ser um formador de opiniões, mediador do processo de construção de seres críticos e conscientes com fome e sede de formarem uma sociedade mais justa, igualitária e plural.

Dias, Machado e Nunes (2009) refletem a importância das mudanças e alterações que os sistemas educacionais devem se submeter neste século XXI no tocante à adoção de estratégias e práticas pedagógicas voltadas para a construção de uma educação mais justa e solidária devido à volatilidade das demandas que surgem ou se reconfiguram a todo o instante:

Que saberes, conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e aptidões se fazem imprescindíveis às novas gerações para que sejam capazes de viver numa sociedade, cujas marcas identitárias são a pluralidade de ideias e valores, a diversidade de hábitos e comportamento e a multiplicação de antagonismos? (DIAS, MACHADO e NUNES, 2009 p. 10)

Freire (2002) alerta que a educação é ideológica e que também pode ser utilizada para mascarar a verdade, acomodar, anestesiar a mente e vivenciar o discurso fatalista a respeito dos fatos e acontecimentos e que o professor deve a todo custo se desvencilhar das armadilhas ideológicas que almejam engessar uma prática séria, ética e comprometida com a intervenção no mundo. Assim não se pode permitir que a educação inclusiva se transforme numa forma de inclusão precária, em que os alunos com deficiência estejam matriculados de fato, mas não de direito.

Destarte, urge a necessidade do paradigma dos direitos humanos como uma evolução na forma de pensar, fruto de muitas lutas e resistências que provocaram e provocam mudanças

nas estruturas sociais injustas e dominadoras ainda existentes. São os mais diversos movimentos sociais representantes das minorias que travam batalhas em busca da igualdade de oportunidade e da emancipação humana na garantia de seus direitos fundamentais, objetivando a construção de uma sociedade mais fraterna, solidária, onde haja justiça social e onde todos sejam respeitados em sua diversidade na capacidade de desenvolver potencialidades, independente de suas condições socioeconômicas, religiosas, culturais, de gênero, de etnia e de ter ou não uma deficiência.

Os desiguais não podem ser vistos como pessoas que simplesmente necessitam de assistência do Estado. Reconhecê-los vai além de pensar políticas assistencialistas preocupadas em mascarar a desigualdade. É pensá-los como protagonistas de uma nova categoria que passa a ter acesso aos meios, até então, frequentados somente por aqueles que possuíam maior poder aquisitivo.

É importante dar visibilidade a esses desiguais no espaço escolar, para não ocorrer o risco de, em nome da diversidade, tratá-los, uniformemente, desconsiderando os diversos interesses. As diferenças devem ser respeitadas e integradas em um contexto que não as anule. (PIMENTA e FONSECA, 2014, p. 217)

Todas as pessoas são diferentes e a igualdade não significa homogeneidade, pois se deve promover a igualdade de oportunidades no exercício das diferenças individuais. Santos (2003 p. 458) afirma que “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”. Um exemplo clássico é o fato de o aluno surdo ser igual no momento em que tem o mesmo direito a estudar numa escola comum que os ouvintes. Mas também deve exercer seu direito a ser diferente, no momento em que requer a contratação de um intérprete de LIBRAS para que esteja com a mesma oportunidade de acesso ao conteúdo ministrado em sala. “A discriminação ocorre quando somos tratados como iguais em situações diferentes, e como diferentes em situações iguais” (PIOSEVAN, 2005, p.48)

O direito à diferença, portanto, é um corolário da igualdade na dignidade. O direito à diferença deve ser invocado para nos proteger quando as características de nossa identidade são ignoradas, subestimadas ou contestadas; o direito à igualdade deve ser invocado para nos proteger quando essas características são motivo para exclusão, discriminação e perseguição. Direito à diferença e direito à igualdade são duas faces da mesma moeda. (BENEVIDES, p.2008, 153)

Piovesan afirma que a pessoa deve ser vista em sua peculiaridade e particularidade enquanto sujeito de direito e que para tanto, alguns grupos minoritários requerem uma proteção especial e particularizada, em função de suas necessidades específicas, fazendo com que o respeito à diferença e diversidade, surja ao lado do direito à igualdade. E sob a lógica dos Direitos Humanos surgem as ações afirmativas, com medidas especiais e temporárias que

buscam “remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis” (PIOVESAN, 2005, p.49)

O que se deve atentar não é na igualdade perante a lei, mas no direito à igualdade mediante a eliminação das desigualdades, o que impõe o estabelecimento de diferenciações específicas como única forma de dar efetividade ao preceito isonômico consagrado na Constituição Federal (DIAS, 2005, s/p)

Ações afirmativas advindas de políticas públicas com marcos referenciais e legais próprios, a exemplo da política de quotas para viabilizar o acesso da pessoa com deficiência no mercado de trabalho e da oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE⁵ são recursos importantes para se operacionalizar o direito à igualdade o respeito à diversidade dessas pessoas que dentro de um processo sócio-histórico tiveram que se defronta com diversas formas de convivência na sociedade, que vai desde o seu extermínio, passando pela segregação, integração, inclusão e atualmente alcançando o patamar da luta pelo reconhecimento desse público-alvo enquanto sujeitos de direitos.

Se o Paradigma dos Direitos Humanos demonstra que todos são sujeitos de direitos, então se deve avançar na lógica de ausência promovida pelo binômio exclusão/inclusão para se pensar em todos os partícipes de uma sociedade numa lógica afirmativa. Um exemplo disso é a questão da acessibilidade arquitetônica, que ainda na atualidade consiste numa condição de favorecer ou restringir a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. Ao se pensar na dialética exclusão/inclusão, procura-se promover reformas e adaptações nos ambientes para que se garanta que as pessoas circulem por todos os espaços urbanos em ambientes não restritivos. Na lógica do Paradigma dos Direitos Humanos deve-se investir no desenho universal, para que todas as pessoas possam usufruir de todos os espaços existentes, porque mais cedo ou mais tarde, podem precisar de alguma adaptação em função de apresentar alguma dificuldade temporária ou permanente. É o caso dos idosos, das grávidas, das crianças pequenas, etc, que precisam de um olhar especial em função de sua condição.

⁵ O Atendimento Educacional Especializado – AEE consiste em um conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade que são desenvolvidas por profissionais com formação especializada, para atendê-los em suas necessidades específicas. Este atendimento deve ser ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado e realizado de forma complementar ou suplementar à escolarização dos alunos, no turno oposto de sua matrícula na classe comum do ensino regular.

⁵ “Desenho universal” significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, até onde for possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. O “desenho universal” não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias. A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: versão comentada. Brasília: CORDE, (2008, p.134)

O fato de a pessoa ser acometida por alguma deficiência não diminui em nada a sua dignidade humana e a oferta da educação é condição primeira, não pelo fato de ter deficiência e por isso ser acolhido, incluído na sociedade, mas simplesmente pelo fato de ser gente, ser humano. Então não basta apenas ter Lei que garanta uma matrícula, mas acima de tudo se deve valorizar a riqueza sociocultural dessas pessoas e suas diversas condições sócio-econômicas, uma vez que estas últimas influem como alavancadoras ou restritoras das condições de desenvolvimento de potencialidades deste público-alvo. Assim para se garantir além do acesso a permanência com sucesso, a “escola precisa se transformar, adaptando-se às realidades e vivências dos sujeitos que a compõem para garantir que o direito de uma educação para todos se efetive em todas suas instâncias” (PIMENTA e FONSECA, 2014, p. 209)

Não somente as pessoas com deficiência são diferentes. Talvez o grande insight da inclusão educacional das pessoas com deficiência foi trazer o reconhecimento que todos são diferentes, pois as diferenças são inerentes a qualquer ser humano e é este o principal desafio de uma escola democrática, inclusiva: entender a diversidade humana como algo positivo e promover práticas pedagógicas que possam contemplar as diversas demandas dos alunos enquanto seres únicos, singulares, participantes de um coletivo, mas dotados de diferenças individuais, enquanto sujeitos de direito.

1.6.2 A evolução do conceito de deficiência e pessoa com deficiência ao longo do tempo

A mudança do foco do olhar sobre a diversidade humana na busca por uma sociedade inclusiva tem promovido mudança de concepções referentes às condições sociais, culturais e econômicas voltadas às pessoas com deficiência. Segundo Sassaki (2003) a própria concepção sobre as nomenclaturas que denominam as pessoas com deficiência foi passível de várias mudanças que aconteceram durante séculos. No próprio séc. XX, as pessoas com deficiência eram chamadas de inválidas. Até meados de 1960, eram tidas como “incapacitados” e posteriormente utilizaram o termo “indivíduos com capacidade residual, o que já significou um avanço considerável, pois já se percebia que apesar da deficiência possuída, a pessoa poderia ter alguma capacidade residual preservada. Esse termo surgiu com o advento das guerras mundiais que mutilaram muitas pessoas e ainda derivou outro: “os incapazes”, para designar “os indivíduos que não são capazes” de realizar alguma ação em função de suas deficiências.

Ainda percorrendo sobre os termos, Sassaki explica que entre 1960 e 1980, foram três os termos criados: os defeituosos (para aqueles com algum tipo de deformidade,

principalmente física) os deficientes (aqueles que realizavam as atividades de vida diária de forma diferente das pessoas sem deficiência) e os excepcionais (utilizado principalmente para os “indivíduos com deficiência intelectual”). Estes termos apenas reforçavam os limites das pessoas.

Sassaki relata que entre os anos de 1981 a 1997, o termo mudou novamente para “pessoas deficientes”, atribuindo o substantivo “pessoa” e colocando o adjetivo “deficientes”. Em 1981, a Organização Mundial de Saúde (OMS) lançou em 1980 - a Classificação Internacional de Impedimentos, Deficiências e Incapacidades, mostrando a diferenciação entre estas três dimensões e a sua simultaneidade em cada pessoa com deficiência. Em 1981, por pressão das organizações de pessoas com deficiência, a Organização das Nações Unidas (ONU) lançou o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, o que talvez tenha alertado a população mundial para o lado pejorativo dessa expressão.

De 1988 até 1993, houve a mudança para “Pessoas portadoras de deficiência”, uma vez que o termo anterior qualificava a pessoa como deficiente. Dessa forma houve um avanço no sentido de se perceber que a deficiência era algo que estava agregado a pessoa, mas não representava a pessoa em sua totalidade.

A partir de 1990, muda-se novamente a nomenclatura e passa-se a chamar “Portador de necessidades especiais”, depois “Pessoas com necessidades especiais” e também “Pessoas especiais”, o que posteriormente mostrou-se vago, uma vez que o termo “necessidade especial” pode ser aplicado a qualquer pessoa. Independente de se ter deficiência, qualquer pessoa pode ter uma necessidade especial em algum momento de sua vida.

O próprio conceito de pessoa com deficiência vem também sofrendo alterações no decorrer do tempo. A Convenção Internacional sobre os direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada no Brasil através de Decreto Legislativo nº 186 de 09 de julho de 2008, traz em seu Art. 1º o seguinte conceito:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Dessa forma, se retira a concepção médica da incapacidade e se repassa ao ambiente uma condição de ser favorecedor ou restritor do desenvolvimento do potencial de cada pessoa em sua condição humana.

2 UM RECORTE NO OLHAR PARA O ENSINO RELIGIOSO: SAINDO DA EXCLUSÃO DO PROSELITISMO PARA A VISIBILIZAÇÃO DAS MINORIAS

O Ensino Religioso passa por um processo de transformação desde o momento de sua implantação no Brasil, na chegada dos portugueses e com a forma de colonização e cristianização indígena até os dias atuais, principalmente após a promulgação da Lei 9475/97 que o traz enquanto componente curricular voltado para a formação básica do cidadão sem nenhuma possibilidade de proselitismo.

O Ensino Religioso vem dentro de um contexto sócio histórico caminhando na busca da construção de uma identidade pedagógica, epistemológica e científica, condição ideal para se adequar à laicidade do Estado e se auto afirmar enquanto espaço de reconhecimento, respeito e valorização às diferenças e diversidades culturais e religiosas existentes.

Ainda existe um longo percurso para se chegar ao patamar pretendido e já referenciado pelos marcos legais a respeito do Ensino Religioso e necessário se faz uma retrospectiva histórica para se entender os reais motivos que influenciaram esse processo

2.1 Percurso histórico evolutivo do ensino religioso no Brasil

Ao se observar a trajetória do ER nos diversos períodos históricos da educação brasileira, observa-se que esta área de conhecimento também sofre a influência das questões sócio econômicas e políticas vigentes na sociedade brasileira dentro de um determinado contexto social, que interferem na forma pela qual esta disciplina é ministrada na escola.

Destarte, ao se resgatar esta periodização, propicia-se a reflexão sobre como os fatores externos agem diretamente nas questões educacionais. Assim, registra-se como o ER que vem ao longo do tempo num processo de mudança, desde o momento de seu surgimento em solo brasileiro como um instrumento de catequese até se chegar ao patamar de conquistar o patamar de área de conhecimento.

Denota-se neste registro que o ER está amparado legalmente por toda uma legislação a partir das Constituições Brasileiras que o referendam e que mesmo com todo um aparato normativo, ainda luta por sua permanência nas escolas.

2.1.1 *O Brasil Colônia*

Segundo Holmes (2010) os primeiros indícios de Ensino Religioso no Brasil se deu no momento da chegada dos portugueses às terras brasileiras, onde objetivando domesticar os índios, tentavam convertê-los ao Cristianismo, pois além de estarem trabalhando na perspectiva da “salvação” de uma vida pecaminosa, estavam também catequizando-os de forma a torná-los mais dóceis ao trabalho agrário em sistema de escravidão.

Objetivando evangelizar e catequizar os índios dentro de princípios cristãos, em 1549 chegaram os primeiros jesuítas da Companhia de Jesus ao Brasil e ficaram no país até o ano de 1759, quando foram expulsos pelo Marquês de Pombal. Durante este período, assumiram total responsabilidade pela formação religiosa e educacional da população e assim não somente os índios, mas os filhos dos colonos, (população pobre que estava radicada na Colônia), e os negros que vieram da África como escravos também eram preparados numa educação que unia a fé e a formação para o trabalho agrário a serviço da classe dominante portuguesa que via no Brasil, um campo de exploração de riquezas naturais.

Ainda segundo Holmes (2010, p. 62) “o projeto religioso da educação estava em harmonia com o projeto político dos reis e da aristocracia”, ratificado pelo regime de Padroado, no qual o rei de Portugal e o sumo Pontífice da Igreja Católica fazem um acordo de parceria onde com o objetivo de expandir a fé cristã por um lado e por outro, com o objetivo de expansão da colônia, existia um interesse mútuo que ia além das questões religiosas. Através desse regime, o Rei exercia dois poderes ao mesmo tempo: de ordem civil e eclesiástica. A religião dessa forma era utilizada como instrumento de interesses políticos e econômicos voltados para converter os novos povos à fé católica e ao mesmo tempo torná-los obedientes e dóceis ao império português.

Segundo Caetano (2007), “O início da obra evangelizadora e educacional, no Brasil, se deu com a chegada de seis jovens jesuítas que desembarcaram com Tomé de Souza, o primeiro governador-geral, em 27 de março de 1549”. Sousa (2013, p.31) afirma que “Os jesuítas trouxeram outra moral, costumes, e religiosidade; todos fundamentados na cultura europeia, assim como assim como os métodos didático-pedagógicos que alicerçaram a educação”.

De 1500 a 1800, o Ensino Religioso entendido como catequese eclesial (PCNERS, 1997) como ensino da religião oficial, privilegiando o conteúdo doutrinário no currículo escolar trouxe a construção de vários colégios religiosos espalhados pelo Brasil, que segundo Holmes (2010, p.65) servia para “fortalecer o poder econômico e promover a educação da

elite”. Até o fato dos jesuítas aprenderem a língua tupi, era uma forma de fazer com que a doutrinação religiosa no intuito de salvação das almas se coadunasse com a adaptação à cultura europeia por parte dos índios. Isso aconteceu também com os outros habitantes da colônia a exemplo dos colonos, mamelucos e brasileiros, além dos negros chegados da África em regime de escravidão.

Ao longo do Período Colonial, pode-se constatar que a educação jesuítica foi marcada por um caráter disciplinador, dando ênfase à catequese. As expressões culturais e os valores religiosos, peculiares à cultura dos nativos e dos negros, foram considerados, muitas vezes, como empecilhos à propagação da verdadeira fé. Nessa perspectiva, a educação jesuítica, então instaurada, tinha como premissa básica a adesão à cultura portuguesa e aos princípios do catolicismo. (CAETANO, 2007, p, 31)

Havia por um lado, a democratização e a universalização do ensino elementar a todos os habitantes e por outro, a elitização do ensino médio “destinado aos futuros alunos da Universidade de Coimbra e das primeiras faculdades brasileiras. Assim, foi-se formando o ensino superior no país, cuja finalidade maior era a formação de sacerdotes” (SOUSA, 2013, p. 35)

Ainda segundo Sousa (2013) a formação dos professores da época ficava ao encargo das instituições religiosas católicas voltadas para suprir a necessidade de profissionais em suas próprias escolas e na formação de futuros padres. A formação, o trabalho de docência e da evangelização no regime de padroado era subsidiado pelo governo português. Toda formação de professor nesse período estava intrinsecamente voltada à leitura e a escrita. (SOUSA, 2013, p. 43)

No período compreendido entre 1750-1777, o Marquês de Pombal, Primeiro-Ministro de Portugal do Rei D. José I, objetivando modernizar Portugal e fortalecer o poder régio, voltou seu olhar para as riquezas do Brasil Colônia, tão importantes para fomentar a economia deficitária de seu país. Para tanto, extinguiu o sistema de Capitanias hereditárias e implantou reformas no intuito de promover a mudança do “Estado Sacral”, oriundo do Regime de Padroado, para a vivência de um Estado Laico, moderno e civil. Objetivando promover uma ruptura entre Igreja e Estado, conseguiu alcançar seu intento em 1759, quando de forma oficial expulsou a “Companhia de Jesus dos domínios portugueses sob a alegação de serem os inicianos “traidores do Rei” e dos seus Estados” (CAETANO, 2007, p. 35).

Segundo Holmes, (2010, p. 65) a Reforma Pombalina desestruturou a educação do Brasil Colônia, pois pretendia implantar um novo modelo educacional pautado numa filosofia iluminista voltado para fortalecer o regime absoluto e modernização da sociedade. Vários colégios foram extintos e as aulas regias foram criadas marcando o surgimento do ensino

público oficial e laico de forma que a educação saísse do controle da Igreja católica e passasse ao controle do Estado.

Caetano (1997, p. 116) afirma que os jesuítas haviam criado um “consistente ‘sistema de ensino’, com currículo estruturado, organização didática consolidada, um corpo docente altamente qualificado e instalações e infra-estruturas adequadas” e mesmo depois de sua expulsão, a educação continuou com base católica pois os professores contratados, na maioria padres seculares, por haverem recebido uma formação jesuítica foram continuadores de seus métodos pedagógicos de cunho religioso e literário. Mesmo diante do processo de laicização da educação a hegemonia católica foi mantida através da atuação de novas ordens religiosas que vieram para se instalarem no Brasil.

Ao promover a desvinculação da educação jesuítica da Colônia, Pombal assim o fez porque desejava uma educação voltada aos interesses do Estado. Havia um interesse econômico por trás da necessidade de escolarizar os indígenas para que estes pudessem ser aculturados e se tornassem subservientes econômica e socialmente à Coroa Portuguesa. Tanto é que as escolas não podiam nem sequer ensinar em língua indígena. Só que estas aulas régias de Latim, Retórica, Grego e Filosofia, ministradas de forma separadas e fragmentadas, requeriam professores preparados que não existiam e não supriam a necessidade da população e isso deixou uma lacuna na educação humanística que era desenvolvida pelos religiosos.

Não havia interesse na construção de escolas, os professores eram mal pagos e “a educação era dividida entre classe dominada com ensino de ofícios e classe dominante, com ensino literário” (HOLMES, 2010, p. 66), a escola pública em situação de abandono e negligência por parte das autoridades.

Após a chegada da família real em 1808, D. João VI trazendo em média de quinze mil pessoas junto a ele, várias mudanças de ordem socioeconômica foram instauradas, dentre elas a criação de escolas de nível fundamental e superior, muito embora que voltadas às classes dominantes. “Não era de interesse do Governo, então instaurado, estabelecer um sistema nacional de ensino, que integrasse seus graus e modalidades e atendesse às necessidades das classes menos favorecidas” (CAETANO, 2007, p. 67).

Em 1820 D. João VI retorna a Portugal, deixando seu filho D. Pedro no Brasil que posteriormente. Em 07 de setembro de 1822 celebra a independência do Brasil, tornando-se seu primeiro imperador.

2.1.2 O Brasil Império

Com a instituição da monarquia constitucional, D. Pedro I, outorga a primeira Constituição Brasileira em 1824 que mantém em seu artigo 5ª a religião Católica Apostólica Romana como oficial e ligada ao Império.

Art. 5. A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórma alguma exterior do Templo. (BRASIL, 1824)

O Art. 102 II concedia ao imperador as atribuições de “Nomear Bispos, e prover os Benefícios Eclesiásticos” e o inciso XIV afirma que o imperador é revestido de poder para “Conceder, ou negar o Beneplácito aos Decretos dos Concílios, e Letras Apostólicas, e quaisquer outras Constituições Eclesiásticas que se não opuserem à Constituição; e precedendo aprovação da Assembleia, se contiverem disposição geral”. Dessa forma fica explícita a manutenção da aliança Estado-Igreja Católica, pois além de todos os parlamentares professarem a fé católica, não era o Papa, mas o Imperador que nomearia bispos e padres que exerceriam suas missões espirituais, mas seriam considerados funcionários do Estado, Foi nessa Constituição que foi firmada legalmente a gratuidade da instrução primária no seu Art. 179, § 32: “A educação primária é gratuita a todos os cidadãos”.

Em 15 de outubro de 1827 - D. Pedro I promulgou uma Lei Imperial com 17 artigos, criando o Ensino Elementar no País, mandando criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Esse Decreto tratava da contratação e salário dos professores além das disciplinas a serem ministradas e da manutenção do vínculo com a Igreja Católica, sendo segundo Caetano (P. 38), “[...] a primeira referência ao Ensino Religioso, vinculado a uma legislação, relativa à organização da educação escolar”.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (BRASIL, 1827)

Após nove anos como Imperador do Brasil, num período marcado por dificuldades financeiras, da nação, aliado ao seu desgaste político enquanto monarca, principalmente após a morte de d. João VI em Portugal e de sua tentativa de assumir, como herdeiro do trono português, o poder em Lisboa como Pedro IV, 27º rei de Portugal, mesmo contrariando a constituição que não permitia a acumulação de duas coroas, D. Pedro resolve abdicar do

trono, no dia 7 de abril de 1831, em favor de seu filho menor Pedro de Alcântara, e voltar para Portugal.

Pelo fato da menoridade do Imperador que estava à época com 05 anos e 04 meses, o Brasil foi governado por um período regencial que se estendeu de 1831 a 1840, quando aconteceu o “Golpe da Maioridade” que fez D. Pedro II assumir o trono aos 14 anos. Ainda neste período foi publicado o Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, que após dez anos, alterava a Constituição de 1824, promovendo segundo Sousa (op.cit. p. 54) no campo da educação, uma maior autonomia para que as províncias e municípios pudessem organizar o ensino primário e secundário, permanecendo o ensino superior no controle do poder central, uma vez que este servia ao intento de formar “a alta elite dirigente da sociedade aristocrática brasileira.

Segundo Holmes, (op.cit. p. 69) em 1840, D. Pedro II é proclamado Imperador constitucional e defensor perpétuo do Brasil e a partir daí, principalmente no período compreendido entre 1853 a 1858, houve um período de crescimento socioeconômico e cultural no País, inclusive havendo sucessivas mudanças no sistema educacional brasileiro e a quebra do elo entre Igreja que cada vez mais, vai perdendo o seu poder em virtude das frustrantes catequeses de negros e índios e Estado, devido às fortes influências dos acontecimentos históricos internacionais, a exemplo do liberalismo e da Revolução Industrial que causaram impactos e mudanças socioculturais. Um exemplo dessa quebra era o fato do próprio imperador não comungava da ideia de exclusão das outras religiões do solo brasileiro a exemplo do judaísmo e islamismo.

Mas mesmo com esse processo gradativo de distanciamento entre Igreja/Estado, não há como negar que no período imperial a Religião Católica continua com sua dominância e atrelada ao poder político, sendo utilizada segundo Holmes como um aparelho ideológico do Estado e o Ensino Religioso sendo ministrado como o ensino dessa religião. A princípio, através do Regime de Padroado e posteriormente com o Regalismo, que enquanto doutrina defendia o direito do Monarca de inspecionar o poder eclesiástico em função da manutenção da soberania nacional e do bem estar comum. Uma prova dessa hegemonia é a promulgação do Decreto nº 2.006, de 24 de outubro de 1857 que determina o ensino da doutrina cristã nos colégios públicos de instrução secundária e do Decreto nº 2.434 de 22/06/1859 que institui uma cadeira para o Ensino Religioso no Colégio Pedro II, que era na época, segundo Sousa (op.cit. p.52) considerado um modelo de excelência para os demais colégios na oferta do ensino secundário, na adoção de bons métodos e na recusa às inovações que não dessem resultados satisfatórios.

O aumento da industrialização, as mudanças econômicas oriundas do capitalismo que necessitava de ter um mercado consumidor que gerasse a circulação de dinheiro e alavancasse a modernização da sociedade, fazia com que os defensores das ideias humanitárias e liberais da Revolução Francesa, pressionassem o governo Imperial para a abolição da escravidão. Em contrapartida, o declínio do escravismo, gera insatisfações por parte dos latifundiários que faziam críticas contundentes à monarquia. Esta por sua vez, não conseguia manter o equilíbrio em posições tão divergentes, gerando problemas cada vez mais acentuados de ordem socioeconômicas.

Em 1879, aconteceu a Reforma Leôncio de Carvalho através da promulgação do Decreto 7.247 que previa logo em seu Art. 1º “E' completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salvo a inspecção necessária para garantir as condições de moralidade e hygiene” e no seu Art. 4º: “§ 1º Os alumnos acatholicos não são obrigados a frequentar a aula de instrucção religiosa que por isso deverá effectuar-se em dias determinados da semana e sempre antes ou depois das horas destinadas ao ensino das outras disciplinas” A partir daí, os alunos que não professassem a fé católica não teria a obrigatoriedade de assistir aulas de Ensino Religioso, uma vez que estas eram ministradas como ensino da religião, doutrinação para adesão ao catolicismo.

Segundo Sousa (op. cit. p.55)

Diante deste cenário, no final do Império, o Ensino Religioso perdeu espaço no contexto escolar e não demorou em ser substituído pela disciplina de educação moral e cívica. A disciplina de educação moral e cívica visava, sobretudo, transmitir, inculcar nas novas gerações os valores republicanos, seculares, as chamadas virtudes cívicas. Essa disciplina ganhou força no espaço escolar após a Proclamação da República em 1889, pois nesse momento se estabeleceu a secularização do Estado Brasileiro. Mais tarde, a Constituição de 1891 estabeleceu a separação entre Igreja e Estado, assim o Ensino Religioso deixou de ser ministrado nas escolas brasileiras.

2.1.3 O Brasil República

A República proclamada no Brasil em 15 de novembro de 1889 acaba com sessenta e sete anos de monarquia, trazendo novas mudanças em vários espaços, inclusive no tocante ao aspecto religioso onde houve através do Decreto 119-A, a separação da Igreja e o Estado. Esse Decreto e outros frutos da laicização “impactaram a sociedade e a educação brasileira” (CAETANO, p.44)

A Primeira República, também conhecida como República Velha ou República das Oligarquias, período compreendido entre os anos de 1899 a 1930, traz a primeira Constituição Republicana (1891) com a liberdade de culto e retirada da Igreja Católica do

patamar de religião oficial. Esta Constituição afirma ainda a laicização do ensino público e o seu Artigo 72 contem o seguinte teor:

[...] 3º todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum.

4º A República só reconhece o casamento civil, cuja celebração será gratuita.

5º Os cemitérios terão caráter secular e serão administrados pela autoridade municipal, ficando livre a todos os cultos religiosos e pratica dos respectivos ritos em relação aos seus crentes, desde que não offendam amoral pública e as leis.

6º. Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

7º Nenhum culto ou igreja gosará de subvenção official, nem terá relações de aliança com o governo da União, ou dos Estados.

28º Por motivo de crença ou função religiosa, nenhum cidadão brasileiro poderá ser privado de seus direitos civis e políticos nem eximir-se do cumprimento de qualquer dever cívico.

29º Os que allegarem motivo de crença religiosa com o fim de se isentarem de qualquer ônus que as leis da República imponham aos cidadãos, e os que acceitarem condecorações ou títulos nobiliarchicos estrangeiros perderão todos os direitos políticos. (BRASIL, 1891)

Segundo Holmes (p. 74), o fato de no Artigo 72 constar a expressão de um ensino leigo ministrado nas escolas públicas “dá origem ao mais polêmico debate da história do ER no Brasil”, pois seria uma forma de demonstrar um país ateu onde não houvesse a presença de elementos que pudessem demonstrar a crença de seus cidadãos.

Bertoni (2008, p. 25) afirma que “os positivistas e os liberais defenderam a separação entre poder espiritual e poder temporal e a escola laica” Rui Barbosa enquanto jurista e intelectual, de ideais positivistas, exerceu uma capital importância na educação da época quando propôs uma “igreja livre em um estado livre” Não seria papel da escola oferecer o ER, mas este poderia ser ministrado “com plena liberdade de culto em local próprio fora das escolas” (idem, p.25) pelos representantes de suas crenças, sem que houvesse vínculo com o currículo oficial das escolas públicas.

Com a laicização do ensino público e a institucionalização da liberdade de culto expandiu-se nos colégios privados. Surgiram as escolas confessionais protestantes como as da Igreja Metodista e Presbiteriana, introduzindo novas técnicas educacionais particularmente as norte-americanas. (BERTONI, 2008, p. 27)

Junqueira (2009, p. 39) afirma que a laicidade das escolas públicas foi motivo de grandes celeumas entre Igreja e Estado, fazendo com que nos anos posteriores o Episcopado tome “posição de defesa em relação ao ensino da religião como corolário da liberdade religiosa, da liberdade de consciência” Enquanto um grupo de religiosos acreditava ser importante essa ruptura como forma da Igreja se reconciliar com o povo assumindo uma missão social, a maioria da sua hierarquia eclesiástica consideravam a Constituição de 1891 como a cristalização do espírito religioso dos republicanos, que contrariava os sentimentos mais profundos do povo brasileiro’ (CAETANO, 2007, p. 46)

Caetano ainda afirma que aos poucos, a Igreja foi aceitando a sua separação oficial do Estado, pois percebeu que além de poder estreitar a sua ligação com a Santa Sé, também

começou a investir numa educação de base católica, ministrada em colégios próprios e justificada pelo fato de uma população de maioria católica. Muitas foram as Congregações religiosas que tinham como carisma a educação, que vieram para o Brasil com o intuito de desenvolver projetos educacionais. Assim a Igreja Católica mantém sua hegemonia através do ensino nas escolas, nos internatos ou semi-internatos, onde o ensino da religião estava preservado.

A Era Vargas, considerada como um segundo período da República que vai de 1930 a 1945, tem um primeiro momento que compreende o período de 1930 a 1937, antes do golpe de Estado acontecido em 1937 que dá início ao novo momento chamado Estado Novo.

No início da era Vargas havia no aspecto educacional uma disputa entre duas grandes tendências: os liberais da escolanovista que defendiam o ensino laico e os defensores da ideologia católica, que advogavam o direito de escolha dos pais em ofertar aos seus filhos uma educação de base católica, buscando para tanto, as escolas confessionais.

Por ser o Brasil um país de maioria católica e por estar querendo obter o apoio dessa maioria ao seu governo, Getúlio Vargas através de seu ministro da Educação e Saúde Pública que conseguia transitar entre os representantes das duas tendências, promove uma reforma de ensino que traz uma estrutura para a organização do ensino secundário. “No que tange ao Ensino Religioso, rompeu com a política de laicidade, promovendo sua inclusão nas escolas públicas” (CAETANO, 2007, p.53). Através do Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, o ER é admitido em caráter facultativo nas escolas públicas desde que existisse um grupo de ao menos 20 alunos que quisesse frequentá-lo, podendo os pais dos alunos ou seus tutores legais, terem a liberdade em escolher pela dispensa da disciplina.

Com a promulgação da Constituição de 1934, com o objetivo de abertura de uma visão democrática, o ER em seu Art. 153 passa a ter um caráter facultativo e multiconfessional:

Art 153 - O ensino religioso será de freqüência facultativa e 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.

Com o golpe de Estado de 1937, Getúlio inaugura uma fase ditatorial marcada por um autoritarismo exacerbado que traz como uma de suas consequências, o fechamento do Congresso e a promulgação de uma nova Constituição. A educação, enquanto instrumento de difusão de uma ideologia dominante, deveria ter sua política educacional orientada totalmente pela doutrina que emanasse do Estado Novo. Com relação ao ER, a Constituição de 1937 determinava:

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

Segundo Junqueira, Correia e Holanda (2007, p. 26), o Brasil a partir de 1940 se encontra num período de transição na “passagem de uma economia agropastoril para uma realidade de rápida urbanização”, onde através do processo de evolução tecnológica mais acessíveis aos brasileiros e aos movimentos migratórios tanto entre as diversas regiões ou entre o campo e cidade, permitiram que houvesse uma “maior visibilidade a particularidades culturais regionais”, permitindo o entendimento do quanto existe uma heterogeneidade e pluralidade cultural e consequentemente religiosa.

Ao fim da Segunda Guerra Mundial e com o enfraquecimento do governo Vargas, o país adota em 1946 uma nova Constituição, que resgata o ideal republicano de afastamento da Igreja e Estado, como afirma no artigo 31, inciso II: “à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios é vedado ter relação de aliança ou dependência com qualquer culto ou igreja, sem prejuízo da colaboração recíproca em prol do interesse coletivo” O Artigo 141 em seus parágrafos, 7,8 e nove também apregoam a liberdade de consciência e de culto.

§ 7º - É inviolável a liberdade de consciência e de crença e assegurado o livre exercício dos cultos religiosos, salvo o dos que contrariem a ordem pública ou os bons costumes. As associações religiosas adquirirão personalidade jurídica na forma da lei civil.

§ 8º - Por motivo de convicção religiosa, filosófica ou política, ninguém será privado de nenhum dos seus direitos, salvo se a invocar para se eximir de obrigação, encargo ou serviço impostos pela lei aos brasileiros em geral, ou recusar os que ela estabelecer em substituição daqueles deveres, a fim de atender escusa de consciência.

§ 9º - Sem constrangimento dos favorecidos, será prestada por brasileiro (art. 129, nºs I e II) assistência religiosa às forças armadas e, quando solicitada pelos interessados ou seus representantes legais, também nos estabelecimentos de internação coletiva.

§ 10 - Os cemitérios terão caráter secular e serão administrados pela autoridade municipal. É permitido a todas as confissões religiosas praticar neles os seus ritos. As associações religiosas poderão, na forma da lei, manter cemitérios particulares. (BRASIL, 1946)

Apesar deste distanciamento entre Estado e Igreja, a Constituição de 1946 ainda mantém a garantia do Ensino Religioso enquanto disciplina escolar, só que desta feita, respeitando a confissão religiosa do aluno, mas ainda entendida como ensino de religião. O Artigo 168 que trata dos princípios a serem adotados na legislação do ensino, afirma o seguinte:

V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável; (BRASIL, 1946)

Segundo Sousa (2013), o fato de estar contido na Constituição Brasileira o respeito ao credo religioso do aluno, permitiu que outras culturas religiosas fossem contempladas, sem isentar o poder da Igreja Católica. Só que as crises e disputas entre os representantes do catolicismo que apregoavam o direito do Ensino Religioso estar presente nas escolas como forma de contemplar o direito do aluno da escola pública que tem uma base religiosa e por outro, os escolanovistas com a defesa do princípio de laicidade e total isenção e proximidade da escola de qualquer tipo de crença, continuaram e se acentuaram a partir de 1948 quando foi encaminhado pelo Poder Executivo ao Legislativo o primeiro projeto de Lei para elaboração da primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estes primeiros debates afloraram no período de 1956 a 1958. A polêmica girava em torno do fato de que “A laicidade do Estado é legítima, mas não excludente do tipo de educação pleiteado pelo cidadão que frequenta a escola pública” (HOLMES, 2010)

Após 13 anos de debates, estudos e questionamentos, é aprovada a Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. “O ensino religioso facultativo nas escolas públicas foi um dos pontos de maior disputa para a aprovação da lei. O pano de fundo era a separação entre o Estado e a Igreja”. Aprovada com mais de duzentas emendas, esta Lei procurou pacificar as tendências em disputa e segundo Caetano, terminou por frustrar os setores mais progressistas, ao viabilizar verbas públicas para as escolas particulares. “Homologado como Ensino Religioso Confessional, tornou-se, portanto, uma catequese escolar. Pode-se afirmar que essa Lei Magna Educacional refletiu as lutas ideológicas, deflagradas entre os defensores das escolas públicas e privadas”. (CAETANO, 2007, p.74)

Art. 97. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

§ 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva. (BRASIL, 1961)

Apesar de estar contemplada na Lei enquanto disciplina em escolas públicas, trazia uma grande diferenciação em função das demais, uma vez que não responsabilizava o poder público pela contratação de seus professores, fazendo com que estes por não possuírem vínculo com a rede pública, ficassem à margem do cotidiano escolar, pois como não tinham frequência controlada pela escola ao qual ministravam suas aulas, não se sentiam pertencentes ao corpo docente pelo fato de geralmente serem excluídos da dinâmica pedagógica da escola como um todo. Junqueira, Correa e Holanda (2010) afirmam que a partir dessa definição legal, a disciplina assume uma característica de “corpo estranho” no

currículo e apresenta uma série de comprometimentos operacionais por ser facultativa, ter divisão de turmas pelo credo do aluno e seu professor ter o registro controlado pela autoridade religiosa, trazendo uma perspectiva confessional para o ER nos Estados segundo a catequese na escola. Isso desencadeia o fato de que os marcos normativos estaduais em suas Constituições e legislações específicas para a Educação se eximam da responsabilidade de criar um programa específico para esta disciplina.

Em 01 de abril de 1964 iniciou-se no Brasil o período da Ditadura Militar, conhecido como dos momentos de maior repressão estatal e retrocesso à democracia acontecido na História da República. Centralizando riquezas e freando as conquistas das classes populares, aumentou o contraste social interno e “criou uma dívida externa que acabou comprometendo o desenvolvimento produtivo e societário” (CAETANO, 2007, p. 80)

Com a supressão dos direitos constitucionais, impedimento do voto direto e cassação dos direitos de exercício político aos opositores, ficam mais acentuadas a censura, repressão e perseguição aos movimentos sociais, aos sindicatos, entidades de classes e todo e qualquer foco de resistência ao regime militar. Os meios de comunicação são censurados e muitos músicos, artistas, intelectuais sofrem perseguição e até métodos mais violentos a exemplo das torturas físicas e psicológicas, sendo alguns deles até expulsos do país ou fugindo em exílio. Até o sistema educacional sofreu as agruras da ditadura com a prisão de professores e alunos e com a vigilância acurada do Serviço Nacional de Informação – SNI sobre as instituições de Ensino, de forma a fazer com que a educação não mais ensinasse ao desenvolvimento de uma consciência crítica, mas o simples repasse de informações que formassem “mãos produtivas” e mentes alienadas capazes de trabalharem para o desenvolvimento do Brasil e subservientes ao poder vigente. Segundo Caetano (2007), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) enquanto alfabetização pontual e aligeirada foi criada para se contrapor à Educação Popular que tendia a promover a assunção cultural de seus partícipes.

Neste ínterim, alguns movimentos da Igreja Católica a exemplo da Ação Popular, da Juventude Universitária Católica e a Juventude Estudantil Católica, mais ligados à esquerda, por não concordar com um regime conservador e autoritário, assumem uma posição de oposição com uma evangelização mais libertadora e politizada de combate à repressão, mais solidárias às lutas populares e mais distantes dos regimes de poder vigente. Isso fez com que os membros da hierarquia eclesiástica que fizesse essa opção de escolha de forma de atuação também fossem perseguidos, difamados e até deportados de sua missão.

Para garantir a manutenção desse Sistema de Poder mais uma Constituição é promulgada no País: A Constituição de 1967, a sexta do Brasil e a quinta da República. O

Artigo 168 que trata a educação como direito de todos, ofertada com igualdade de oportunidade e inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana, traz no § 3º que trata dos princípios e normas para a legislação de ensino, em seu título IV, apresenta o ER de forma obrigatória para a escola e de matrícula optativa para o aluno: “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio”

Na prática, o Ensino Religioso nas escolas públicas, a partir de então, passou por violenta crise, principalmente porque o Governo Militar impõe, tanto nas escolas públicas, quanto nas escolas católicas, a disciplina Moral e Cívica e o Centro Cívico, mediações para o ensino da ideologia da Segurança Nacional. Evidentemente, todo material didático, referente ao Ensino Religioso, que possuía um cunho libertador, passa a ser suspeito como, por exemplo, a Coleção “Escolar” da Editora Sono Viso, “Por uma Nova Educação” (Rumo à Terra Prometida, Um Lugar ao Sol), de autoria de Irmão Antonio Cechin, proibida pelo Ministério da Educação, em 1971 (CAETANO, 2007, p. 86)

O fato de serem instituídas disciplinas de caráter ideológico e manipulador objetivava a manutenção de um regime político em detrimento de todo processo de tortura e exílio de seus dissidentes. Esta coerção garantiu uma estabilidade social que favoreceu os investimentos estrangeiros principalmente norte-americanos. O endividamento promovido pelo capital estrangeiro favoreceu o famoso “Milagre econômico” dos anos 70, com forte crescimento da economia e altos investimentos em infraestrutura, a exemplo da construção da transamazônica da ponte Rio Niterói e das grandes hidrelétricas. Por um lado, uma maciça propaganda oficial, a exemplo da música “Eu te amo meu Brasil” e outras que embaladas pelo sucesso do futebol brasileiro que traz a taça de tricampeão da Copa do Mundo em 1970, alienando a maioria da população brasileira e por outro, a resistência de grupos que se organizavam para combater um sistema que estava levando o país a um grave endividamento externo e a uma inflação galopante, que posteriormente leva a uma recessão.

Em 11 de agosto de 1971 é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 5.692/71 que influenciada pelo capital estrangeiro, referenda uma orientação liberal tecnicista, objetivando a profissionalização do ensino secundário através do atrelamento da escola ao setor produtivo como forma de atender a uma demanda da industrialização do Brasil. O Ensino Religioso aparece na LDBEN no Art. 7º, parágrafo único: “O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus”. Assim esta Lei além de ampliar o ensino religioso até o 2º grau, hoje ensino médio, avança no sentido de não mais excluir o Estado de arcar com os vencimentos do professor da disciplina. Segundo Santos, a partir desta Lei, o Ensino Religioso ofertado nas escolas públicas passa por um processo de redefinição,

com a formação de grupos ecumênicos em vários Estados “com a finalidade de criar um programa interconfessional cristão de ensino religioso nas escolas públicas” (SANTOS, 2013, p. 81)

Caetano (2007) afirma que a partir da década de 70 a Igreja Católica, através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), propõe como linha de ação a análise, o acompanhamento e a avaliação do Ensino Religioso nas escolas confessionais ou públicas.

As secretarias estaduais e municipais de Educação, assessoradas pelas entidades religiosas, buscaram uma nova proposta para o Ensino Religioso, através da elaboração de programas curriculares para as diferentes séries escolares. Foram realizados encontros nacionais dos coordenadores estaduais, objetivando desenhar a identidade do Ensino Religioso e, também, propondo a formação de professores para a disciplina em pauta (CAETANO, 2007.p 88)

Caetano (op.Cit) ainda firma que através da realização de Congressos e formação de comissões de trabalho a Igreja Católica participou do processo de regulamentação do Ensino Religioso no âmbito da responsabilidade do Estado.

Em 1984, foi eleito de forma indireta o Presidente Tancredo de Almeida Neves coroando a derrocada do regime militar e trazendo o fortalecimento da redemocratização do Brasil. Tancredo, vitimado por uma doença que o impede de assumir, chega a falecer deixando seu vice, José Sarney, a princípio de forma interina e posteriormente de forma definitiva como Presidente do Brasil.

José Sarney ao convocar a Assembleia Nacional Constituinte permite que diversos grupos e instituições da sociedade civil pudessem se organizar e promover debates, eventos, reuniões, a fim de fazer surgir em 1988 a Constituição mais democrática do Brasil.

Segundo Caetano (2007) a temática do Ensino Religioso esteve sempre em pauta no decorrer de todo o processo de construção de propostas. O Grupo de Reflexão do Ensino Religioso (GRERE⁶) em conjunto com outras entidades católicas e interconfessionais, Coordenadores Estaduais de Ensino Religioso, editoras e autores, se uniram para promover o 5º Encontro Nacional de Ensino Religioso Escolar da Rede Oficial de Ensino que tinha como tema: A Educação e o Ensino Religioso na Política Educacional em vista da Constituinte e da Nova Constituição.

O plenário decidiu: operacionalizar os estudos realizados durante o 5º Encontro em todos os Estados e Territórios, em vista da participação dos professores na elaboração da Nova Constituição, em assuntos relacionados com Educação e Ensino

⁶ O Grupo de Reflexão sobre o ER (GRERE) foi criado em 1985, sob a direção do setor de Catequese da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil -CNBB, objetivando realizar reuniões periódicas onde seriam discutidos com os coordenadores do Ensino Religioso nos Estados as questões metodológicas, normativas e formativas do ER, bem como elaborar propostas para o processo da Constituinte.

Religioso, além dos demais. Para tal: organizar equipes estaduais e regionais de reflexão e dinamização do processo; apoiar e subsidiar o Grupo Nacional de Reflexão sobre Ensino Religioso (GRERE), de modo a auxiliar as bases com os recursos colocados à disposição de todos, como os que foram elaborados até o momento; continuar a reflexão sobre Educação e ER envolvendo todos os segmentos da comunidade educativa, em vista à sua participação consciente na elaboração da nova Constituição, legislação consequente e aplicações posteriores; da mesma forma, aprofundar os estudos sobre a problemática do ER, em vista da renovação de seu conteúdo, metodologia, linguagem, formação e credenciamento de professores (CNBB, 198, p. 120)

Tanta mobilização nacional em defesa do Ensino Religioso se reflete no número de emendas populares encaminhadas à Constituinte. Bertoni (2009, p.29), citando Cunha (2006) afirma que enquanto a emenda popular que continha o apoio à laicidade e a exclusão do Ensino religioso das escolas públicas recebeu 280 mil assinaturas, a que apoiava a sua manutenção foi subscrita por 800 mil pessoas.

O Ensino Religioso se mantém na atual Constituição Brasileira de 1988, Art. 210, § 1º com a seguinte redação “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. A partir daí, se ampliam as discussões dos defensores do ER no sentido de se elaborar propostas para sua inserção na nova Lei de Diretrizes e Bases que estava sendo gestada. Gonçalves e Muniz (2014) atentam para o fato de que neste período, dois feitos importantes aconteceram para o fortalecimento deste debate na regulamentação do capítulo da Educação na LDBEN: a publicação da revista diálogo, periódico específico na temática do ER e a fundação do 'Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER⁷) em 26 de setembro de 1995, sob a liderança da CNBB, que se apresentou como um espaço de reunião de educadores ligados à disciplina, com variadas vinculações acadêmicas e confessionais”.

Ao ser promulgada a Lei 9.394/96 estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, os grupos que lutavam pelo Ensino Religioso viram que novamente saía a expressão “sem ônus para os cofres públicos” que mais uma vez eximia o Estado da responsabilidade de arcar com o ônus dos professores da disciplina, que deveriam fazer trabalhos voluntários ou perceberem algum vencimento se caso as igrejas que os credenciassem assim o fizessem.

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

⁷ O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso reúne professores, associações e pesquisadores com vistas a fortalecer a identidade epistemológica, pedagógica e científica do ER. Para tanto, promove em parceria com instituições de ensino superior e sistemas de ensino em anos alternados, seminários nacionais e congressos objetivando a formação dos professores que atuam na área.

- I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou
- II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa (BRASIL, 1996)

Ao passo que o Estado não era responsável pelo custeio dos professores do ER também não seria responsável pela oferta de formação, uma vez que estes profissionais não fariam parte da rede. Foi por conta dessa omissão do Estado referenda em Lei que os estudiosos e defensores do ER com um caráter epistemológico, científico e pedagógico começaram a se movimentar objetivando resguardar a identidade do ER. O fato de haver sido proposto a possibilidade de um ensino interconfessional foi um avanço no sentido de quebrar uma hegemonia monocultural cristã e possibilitar o diálogo entre as várias tradições religiosas. Mas só isso não bastava para que se evitasse o proselitismo ou a visão do ensino religioso como ensino de religião em sala de aula.

Em 1996 o FONAPER elaborou e encaminhou ao Ministério de Educação (MEC) os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso (PCNER), que por não haverem sido reconhecidos em âmbito oficial, não foram integrados aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os PCNER foram publicados pela editora Ave-Maria em 1997 como uma proposição do Fórum com vistas a oferecer um referencial que provesse uma sistematização metodológica e epistemológica para o fortalecimento da identidade da disciplina, provendo um padrão de estabilidade, formatação pedagógica e aproximação das demais disciplinas escolares (GONSALVES E MUNIZ, 2014).

A normatização do Ensino Religioso na LDBEN 9.394/86 deixa lacunas para a organização e sistematização da disciplina de forma que as discussões e cobranças para alteração da Lei foram tão acirradas que em 22 de julho de 1997 é promulgada a Lei 9.475 de 22 de julho de 1997 que altera o artigo 33 da Lei 9394/96. Esta passa a ser parte da formação integral do cidadão e tem a seguinte redação:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

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

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso." (BRASIL, 1996)

Esta nova redação trouxe o avanço de se pensar na disciplina de forma científica, como uma área do conhecimento “com a finalidade de reler e compreender o fenômeno

religioso, colocando-o como objeto da disciplina” (JUNQUEIRA, CORRÊA, HOLANDA, 2007, p. 45) e favorecendo uma ampliação do olhar sobre a diversidade cultural religiosa.

2.1.4 O Ensino Religioso na Paraíba

Ao se pensar no Ensino Religioso na Paraíba deve-se antes lembrar como se deu a educação de uma forma global em seus primórdios. Segundo Melo (1999) a educação paraibana, surgiu a partir das ordens religiosas que vieram da Europa e se instalaram no Estado a exemplo de franciscanos, jesuítas, carmelitas, responsáveis pelos aldeamentos da catequese. Além da transmissão do conhecimento, a chegada desses religiosos trouxe também a edificação de templos religiosos de inspiração barroca.

Melo citando Gilberto Freyre afirma que dois modelos pedagógicos - o franciscano e o jesuítico – disputavam entre si na sociedade colonial brasileira dos primeiros séculos. O Franciscano buscava a valorização do trabalho pelo incremento das atividades manuais e o jesuítico, de Ratio Studiorum⁸. Por conta do regime de escravidão que desvalorizava o trabalho manual, o modelo pedagógico predominante foi o Jesuítico de Ratio Studiorum , discursivo de repetição mnemônica.

Fundada no latim essa prática pedagógica reservava-se às camadas mais altas da população. Enquanto a grande massa permanecia analfabeta, só índios mais próximos do litoral eram aculturados, por intermédio do teatro e da música barroca. Introduzidos pelos padres jesuítas em suas missões, ambos, tal e qual a religião com que se articulavam, faziam as vezes de instrumentos de aculturação e controle social dos nativos. (MELO, 1999, s/p)

Sousa (2013, p.86) afirma que apesar dos jesuítas haverem sido os primeiros na catequese dos nativos paraibanos, terminaram por serem expulsos em 1593 por conta de desentendimentos com os frades franciscanos que haviam se instalado na cidade de Filipéia de Nossa Senhora das Neves no ano de 1589.

Ainda segundo Sousa (op. Cit), havia por parte dos franciscanos a preocupação também com a transmissão de conhecimento, pois em seus aldeamentos, além da igreja ou capela, a escola estava sempre presente, pois além de servir para a alfabetização dos nativos, tinha também após a expulsão dos jesuítas, a responsabilidade de sua doutrinação dentro dos princípios da Igreja Católica como catequese numa ação educacional e missionária.

⁸ O Ratio Studiorum se caracterizava num conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos que além de primar por uma formação religiosa e intelectual clássica, tinha como objetivo ordenar as atividades, funções e os métodos de ensino, regras e diretrizes capazes de instruir os índios e promover a sua aculturação à moda européia, através da catequese, além de prover a elite colonial de uma instrução moral e administrativa

Segundo Alves (2012) com a criação da diocese da Paraíba/PB em 1892, o seu primeiro Bispo, D. Adauto Aurélio de Miranda Henriques tratou logo neste mesmo ano de fundar duas instituições educacionais: Colégio Diocesano, atual Pio X voltado para os jovens e o Colégio Nossa Senhora das Neves para as jovens, onde o ensino da religião católica fazia parte do currículo vigente na época e perdurou de forma proselitista até a criação da Resolução 119/94.

A referida resolução do Conselho Estadual da Educação (CEE) regulamente a disciplina do Ensino Religioso ofertadas nas escolas públicas da Paraíba. Ainda prevê a “criação de uma comissão constituída por representantes das cinco dioceses da Paraíba, como também por representantes das Igrejas Evangélicas mais tradicionais presentes no Estado” (HOLMES, 2010, p. 92), que apesar de avançar para a proposta de um ensino religioso sem proselitismo e não mais um ensino de religião, ainda se manteve atrelado ao cristianismo, “omitindo a participação de outras manifestações religiosas com representatividade na Paraíba.” (SOUZA, 2012, p.88)

Ainda Segundo Holmes, em 1996 a disciplina do ER foi implantada em todas as escolas estaduais, da 5ª a 6ª série (atualmente, 6º ao 9º ano)” e para melhor capacitar o professor é que neste mesmo ano, aconteceu a “I Capacitação de Professores do ER”, com carga horária de 80h. Em 2000, houve o Curso à Distância Capacitação para a Formação Docente Novo Milênio FONAPER, onde dos cem (100) educadores escritos, cinquenta e seis concluíram o curso (ibdem, p.93).

Segundo Silva (2009), a partir das mudanças em âmbito nacional acontecidas com a Lei 9.475/97, a Comissão do Ensino Religioso (COER), além de promover a formação dos professores também ficou responsável por visitas sistemáticas às gerências de ensino e escolas por todo o Estado da Paraíba, além de participar das sessões do FONAPER, realizadas nas capitais brasileiras com vistas à absorção das ideias do Fórum no sentido de caminhar para um ensino religioso de caráter epistemológico, pedagógico e científico.

Em 2005 foi implantada através da Universidade Federal da Paraíba/UFPB, a primeira turma de especialização em Ciências das Religiões. Em 2007, foi implantado o Mestrado e em 2008, o curso de Licenciatura/Bacharelado nesta mesma área de ensino. Dessa forma, os professores do ER do Estado da Paraíba têm possibilidades cada vez mais emergentes de formação inicial e continuada na área específica em Ciências das Religiões, a exemplo do Mestrado, (ibdem, p.94) que é o primeiro Mestrado em Ciências das Religiões no Nordeste e o 2º em uma Universidade Federal no Brasil.

2.2 O Ensino Religioso sob o prisma da legalidade: documentos norteadores com vistas à construção de uma sociedade inclusiva

O Brasil é um país que possui uma vasta legislação e dentre seus marcos normativos, existem os que são voltados para a garantia dos direitos da diversidade, quer seja, cultural, social, étnica e religiosa. Não somente os marcos nacionais, mas também aqueles internacionais dos quais o país é signatário, servem de norte para o direcionamento de políticas públicas voltadas para uma educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos, mais igualitária e plural numa escola que reconheça a diversidade cultural de seus alunos e que a partir das diferenças possa repensar seu currículo e suas estratégias metodológicas com vistas à promoção da igualdade de oportunidade e respeito aos direitos sociais de seus partícipes.

Segundo Fernandes (2013, p.5)

Diversidade é esse conjunto de peculiaridades individuais que não se iguala, que é impossível padronizar, por mais que a sociedade deseje unificar. É peculiar a cada ser uma série de diferenciações que fazem parte de suas características, enquanto ser, nessas diferenciações estão contidas toda a singularidade própria dos seres humanos. Portanto, se considera como condição daquilo que caracteriza o ser humano, enquanto tal, uma vez que a partir da multiplicidade dos aspectos pessoais se forma o conjunto social dos seres.

Se cada ser humano é um ser singular e diverso, não se pode homogeneizá-lo por mais que se queira, uma vez que a diversidade é parte inerente da condição humana, Destarte, para que se haja a efetiva ressignificação de conceitos, valores e atitudes com vistas ao respeito à diversidade, necessário se faz conhecer alguns marcos norteadores no âmbito internacional e nacional que trabalham sobre este prisma e que também servem de aporte legal e referencial ao Ensino Religioso na sua busca pela formação básica do cidadão.

2.2.1 Marcos internacionais

Dentre os marcos internacionais voltados ao respeito à diversidade humana em seu sentido mais amplo, está a Declaração Universal dos Direitos Humanos, (DUDH) que em todos os seus artigos cunha a expressão: “Toda pessoa” para demonstrar a pessoa em sua totalidade, singularidade, e diversidade. Esta Declaração coloca a liberdade religiosa como um dos direitos fundamentais da humanidade e é um documento que datado de 1948, se transforma em ícone referencial para muitos outros marcos filosóficos e normativos que vieram a posteriori.

No artigo Art. XVIII encontra-se a seguinte citação:

Toda pessoa tem o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular.” (ONU, 1948)

A partir da Declaração Universal de Direitos Humanos, novos documentos foram surgindo e dentre eles, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, dois Tratados da ONU sobre Direitos Humanos e com força legal, diante dos países que foram os seus signatários na garantia da dignidade humana.

O Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (ONU, 1966), aprovado no Brasil por meio do Decreto Legislativo número 226, de 12 de dezembro de 1991, garante a liberdade religiosa ao afirmar que

Artigo 18 – 1. Toda pessoa terá direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião. Esses direito implicará a liberdade de ter ou adotar uma religião ou crença de sua escolha e a liberdade de professar sua religião ou crença, individual ou coletivamente, tanto pública como privadamente, por meio do culto, da celebração de ritos, de práticas e do ensino. (BRASIL, 1991)

O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, (ONU, 1966) e ratificada pelo Brasil através do Decreto no 591, de 6 de julho de 1992. afirma no tocante à educação em seu Artigo 13 que

1. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Em 25/11/81, a ONU promulga a Declaração para Eliminação de todas as Formas de Intolerância e Discriminação com base em religião ou convicção objetivando garantir à liberdade religiosa e adotar medidas necessárias para a eliminação dos atos de intolerância e prevenção da discriminação com base na religião ou convicção.

Em se tratando de educação, esta Declaração afirma em seu artigo 5º que nenhuma criança pode ser vítima de doutrinação:

1.2. Toda criança gozará o direito de ter acesso a educação em matéria de religião ou convicções conforme seus desejos ou, no caso, seus tutores legais, e não lhes será obrigado a instrução em uma religião ou convicções contra o desejo de seus pais ou tutores legais, servindo de princípio essencial o interesse superior da criança.(BRASIL, 2011)

Em 1992, a ONU promulga a Declaração Sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias, Nacionais e Étnicas, Religiosas ou Linguísticas objetivando a promoção e a proteção dos direitos das pessoas pertencentes a grupos minoritários.

Em se tratando de educação, o Art. 4.4 refere o seguinte:

4. Os estados deverão adotar quando apropriado, medidas na esfera da educação, a fim de promover o conhecimento da história, das tradições, do idioma e da cultura das minorias em seu território. As pessoas pertencentes a minorias deverão ter oportunidades adequadas de adquirir conhecimentos sobre a sociedade em seu conjunto. (BRASIL, 2011)

Em 1995, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) promulga a Declaração de Princípios sobre a Tolerância que no seu artigo 4, que trata da educação, encontra-se a citação:

4.2 A educação para a tolerância deve ser considerada como imperativo prioritário; por isso é necessário promover métodos sistemáticos e racionais de ensino da tolerância centrados nas fontes culturais, sociais, econômicas, políticas e religiosas da intolerância, que expressam as causas profundas da violência e da exclusão. As políticas e programas de educação devem contribuir para o desenvolvimento da compreensão, da solidariedade e da tolerância entre os indivíduos, entre os grupos étnicos, sociais, culturais, religiosos, linguísticos e as nações. (BRASIL, 2011. p.48)

O exercício da tolerância é que permite a convivência pacífica com a diversidade humana, ao se reconhecer que cada pessoa é um ser único e singular e, portanto pode contribuir com suas aptidões e conhecimentos para a construção de uma sociedade mais plena. O inverso da tolerância consiste na intolerância que gera o preconceito e situações de hostilidade para as diferenças individuais daqueles que pertencem às minorias, isto é, que não se moldam dentro dos parâmetros de normalidade e hegemonia ditada pela sociedade dominante em questão. E muitas vezes na escola, lócus de encontro de culturas diversas, também é espaço de preconceito, estereótipos e de atitudes discriminatórias, onde a dominação cultural de uma classe dominante termina por depreciar e minimizar os grupos minoritários quer por questão de deficiência, cor, condição social, opção sexual ou religiosa.

Em 02 de novembro de 2001, por ocasião da 31ª sessão da Conferência Geral da UNESCO, em Paris é promulgada a Declaração Universal Sobre A Diversidade Cultural como “patrimônio comum da humanidade e fator de desenvolvimento e da solidariedade universal.” (Brasil, 2011). Então, é na diversidade de culturas que a humanidade se encontra e tem a capacidade de tecer os fios de amizade, solidariedade, respeito ao próximo, valorização das potencialidades alheias e construir conhecimentos a partir dos diálogos e troca de saberes.

Dentro da referida Declaração, está apenso um Plano de Ação voltado para aplicação efetiva dos artigos que compõe esse documento e assim dar vazão ao reconhecimento e valorização da diversidade cultural. É com este propósito que o item 7 deste plano refere-se à necessidade de “Promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes” Já o item 8º, fala da importância de “otimizar os métodos culturalmente adequados para a comunicação e a transmissão do saber.”

Em 2005, a UNESCO promulgou a Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais que foi ratificada pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo 485/2006. O Art. 10º que trata da educação e conscientização pública, afirma que se deve “propiciar e desenvolver a compreensão da importância da proteção e promoção da diversidade das expressões culturais, por intermédio, entre outros, de programas de educação e maior sensibilização do público” (UNESCO,2005).

Todos esses documentos normativos e filosóficos servem como aporte referencial para o desenvolvimento de políticas voltadas a diversidade no Brasil. Assim o país também tem produzido o seu próprio manancial normativo com esta finalidade. E como o Ensino Religioso tem o respeito à diversidade como uma de suas pilastras de construção de identidade epistemológica, também podem fazer uso desses referenciais para a o exercício de uma educação pautada na interculturalidade, pois segundo Pozzer (2010)

Enquanto componente curricular, ao considerar as diferentes vivências, percepções e elaborações que integram o substrato cultural da humanidade, constitui-se rica fonte de conhecimentos que instigam, desafiam e subsidiam as diferentes gerações, oportunizando a liberdade de expressão religiosa e viabilizando desta forma, a prática da "Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural" (UNESCO, 2001)

2.2.2 *Marcos nacionais*

O Brasil é um Estado laico, situação conquistada por meio do Decreto 119-A, em 07 de janeiro de 1890. A laicidade assegura que cada pessoa possa viver de acordo com sua crença ou não crença, isto é, garante a liberdade de se optar ou não por uma fé, um segmento religioso.

Estado laico não significa Estado ateu ou intolerante à liberdade religiosa, mas a laicidade do Estado permite que cada pessoa decida se quer ou não seguir alguma crença religiosa. O Estado brasileiro tem, portanto, o dever de tratar com igualdade as diferentes religiões, crenças e convicções, não podendo estabelecer relação de aliança ou dependência com qualquer religião ou com seus representantes nem interferir na formação espiritual e na crença em particular, pois a fé pertence ao espaço privado e à intimidade do indivíduo. (BRASIL, 2011, p 68)

A Constituição Brasileira (1988) confere a liberdade religiosa como um direito constitucional, previsto em seu Artigo V, VI quando diz: “É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias. No seu Artigo 19 título I, veda a aliança entre o Estado e as instituições religiosas, estabelecendo relações de dependência ou aliança. No tocante ao ER, este também está referendado na própria Constituição ao afirmar que: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (1, art.210, Seção I, Capítulo III)

A Carta Magna da Educação Brasileira, a Lei 9394/96 possui em seu bojo a preocupação com uma educação voltada para a diversidade, a formação básica do cidadão, o respeito à singularidade, à diversidade cultural religiosa e ao combate ao preconceito e proselitismo. Também traz um artigo voltado ao Ensino Religioso, apresentado abaixo em suas duas versões: a 1ª, que fala da oferta do ER sem ônus para os cofres públicos e de acordo com as preferências do alunado e a segunda, já voltada para a formação básica do cidadão e como disciplina escolar

Art. 33 – O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa. A Lei 9.475/97 reformula o Art. 33, ficando com a seguinte redação:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

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

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso."

A promulgação da Lei 9.475/97, a qual alterou o art. 33 da LDB nº 9.394/1996, afirmando que o componente curricular do ER faz parte da formação básica do cidadão e que deve respeitar a diversidade cultural e religiosa, vedada toda e qualquer forma de proselitismo, representou um grande avanço para a implementação de mudanças no foco do olhar do ER no tocante à vivência do respeito à diversidade. Assim, ao se retirar do corpo da Lei as concepções confessionais e interconfessionais, provoca uma ruptura com uma

hegemonia monocultural e religiosa praticada e promove o reconhecimento e a valorização das diferenças e diversidades como forma de superação do preconceito e da intolerância.

Portanto, o edito legal referenda, por um lado, a inequívoca responsabilidade dos sistemas de ensino na definição dos conteúdos desta disciplina, assim como as normas para a habilitação e a admissão de seus professores, o que a caracteriza definitivamente como área do conhecimento em igualdade de direitos e deveres em relação às demais áreas da Educação básica. Por outro lado, garante a participação do conjunto de denominações religiosas do Estado brasileiro, constituídos em entidade civil que, de forma coletiva, contribuem com os sistemas de ensino e que ouvirão e receberão suas contribuições para a elaboração e definição dos conteúdos. (POZZER, 2010, p. 72)

A Resolução nº 02/98 do CNE/CP que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e a Resolução nº 04/10, do CNE/CP que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica colocam o ER à lista dos componentes curriculares, classificando-o como uma área de conhecimento e integrante da base nacional comum da educação básica.

Ao integrar a base comum nacional do Ensino Fundamental, o ER sinaliza a necessidade de formação de um profissional habilitado para ministra-lo. Esse aspecto é fundamental porque aponta para o fato de que, como área de conhecimento, há necessidade de um profissional que reconheça seu espaço na formulação do currículo escolar e seja capaz de realizar interlocuções importantes e convenientes com as demais áreas do currículo. (BORRTOLETO E MENEGETTI, 2010, p.73)

A partir desta integração, cabe aos Sistemas de Ensino organizar suas propostas curriculares e investir na formação de professores de forma a oferecer um conhecimento teórico metodológico que prepare esses profissionais para o exercício de uma docência isenta de preconceitos e capaz de desenvolver em seu alunado o respeito à diversidade religiosa e cultural de seus pares. É importante que estes docentes possam conhecer a base legal que fundamenta o ER para fins de se fundamentarem em sua prática pedagógica e saberem de sua responsabilidade ética em fazer com que esses marcos normativos não fiquem apenas no papel impresso, mas sim, passem a ser realidade em construção na vida da comunidade escolar a partir da prática pedagógica do seu professor.

Borrtoleto e Meneghetti (2010, p.75) explicitam a importância das duas resoluções ao reconhece o ER como área de conhecimento, com episteme própria e que por isso, requer profissionais habilitados para ministrá-lo, oportunizando que “os estudantes conheçam, compreendam e vivenciem os diferentes direitos de cidadãos, entre eles, o direito ao livre acesso ao conjunto dos conhecimentos religiosos elaborados pela humanidade”

A Resolução CNE/CP de 30/05/2012 que estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, afirma em seu Art.3º que se fundamenta na dignidade

humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do Estado, democracia na educação, como uns de seus princípios na “finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social” (BRASIL, 2012). Dessa forma, também favorece que o professor do ER possa trabalhar por uma educação inclusiva e uma sociedade de direitos efetiva ao vivenciar estes princípios em sua prática pedagógica na relação com seus alunos.

2.2.3 Marcos estaduais:

O Estado da Paraíba também apresenta alguns documentos normativos sobre o Ensino Religioso, sendo o primeiro deles publicado pelo Conselho Estadual da Educação, de nº 194 e datado em 21 de julho de 1984. Esta Resolução estava de acordo com os documentos normativos nacionais da época, a exemplo da LDB 5.692/71 e preconizava em seu Capítulo I, que trata da Natureza e dos Fins, a seguinte redação:

Art. 1º- O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus do sistema Estadual de Ensino,

Art. 2º - Visa o ensino religioso, como parte da formação integral da pessoa humana, proporcionar ao aluno experiências, informações e reflexões que o ajudem a cultivar uma atitude de compreensão e abertura para o sentido mais profundo de sua existência e assumir responsavelmente seu papel na comunidade. (apud ALVES, 2012 p. 73)

Dez anos após, o CEE-PB promulgou uma nova Resolução, a de numero 119/94

Art. 1º. O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das Escolas Públicas Estaduais do Ensino Fundamental.

Art. 2º. Visa o Ensino Religioso, como parte da formação integral da pessoa humana, proporcionar ao aluno experiências, informações e reflexões que o ajudem a cultivar uma atitude de compreensão e abertura para o sentido mais profundo de sua existência e o assumir, responsavelmente, seu papel na comunidade.

Art. 3º Pela própria natureza e condição da Escola Pública, o Ensino Religioso seguirá uma orientação supraconfessional e distinguir-se-á em seus princípios, objetivos, conteúdos e métodos da ação catequética numa comunidade de fé.

Parágrafo único. O Ensino Religioso favorecerá, ao mesmo tempo, a atitude de abertura ao diálogo religioso e ao ecumenismo, e a atitude de fidelidade à própria comunidade de fé. (apud ALVES, p.79)

Foi através desta Resolução e da constituição de uma Comissão do Ensino Religioso formada por representantes de confissões religiosas distintas que tinha como objetivo participar do processo de implantação, acompanhamento e avaliação do Ensino Religioso nas escolas públicas, que Segundo Sousa (2013, p. 88), o Ensino Religioso foi implantado oficialmente.

Com a Resolução CEE/PB 119/94 e a constituição da Comissão, no ano de 1996, foi implantado o Ensino Religioso oficialmente em todas as escolas da rede pública, especificamente no ensino fundamental II (6º ao 9º ano). Esse processo envolve a

participação de gestores educacionais, visto que promove a capacitação dos docentes da área.

Este foi um avanço para o Ensino Religioso na Paraíba, mas segundo Alves (2012) esta Resolução apresentou uma fragilidade no tocante à formação dos membros da referida comissão, formada apenas por representantes das Igrejas Cristãs e deixando de fora a valorização dos credos não cristãos.

Novamente após uma década surge uma nova Resolução, a de nº 197/2004 que traz em seu bojo o ER como área de conhecimento, devendo constar no projeto político-pedagógico das escolas sob a forma de componente curricular e tendo um caráter interconfessional, distinto da catequese e tendo como objeto de estudo a compreensão do fenômeno religioso. Esta Resolução ainda apregoa em seus Artigos 6º e 7º que nas séries iniciais os conteúdos seriam trabalhados pelo próprio professor da turma e na 2ª fase do ensino Fundamental deveria constar na Matriz Curricular, podendo ser “ser ministrada sob a forma de aulas convencionais ou utilizando-se de metodologias inovadoras, tais como módulos, seminários, palestras, oficinas, projetos e ações similares.” (PARAÍBA, 2004). No tocante à escolha de professores habilitados para o ensino da disciplina a Resolução rege que:

Art. 15 - Considera-se habilitado para o exercício do magistério de Ensino Religioso nas quatro primeiras séries do ensino fundamental:

I - o graduado em Curso Normal Superior;

II - o graduado em Curso de Pedagogia, com habilitação para o magistério dos anos iniciais;

III - o portador de diploma obtido em Curso de nível médio - modalidade Normal, ou equivalente;

Art. 16 - Considera-se habilitado para o exercício do magistério do Ensino Religioso, na 2ª fase do Ensino Fundamental o portador de, no mínimo, diploma de licenciatura plena em Ciências da Religião ou Ensino Religioso, História, Filosofia, Ciências Sociais, Pedagogia e Psicologia.

Parágrafo único - A titulação referida no caput deste artigo deverá ser obtida por agências formadoras devidamente autorizadas e credenciadas (PARAÍBA, 2004)

Esta Resolução ainda determina que as secretarias de educação, estadual e municipais, não só estimule, mas também promovam ações de formação, atualização e o treinamento de professores de Ensino Religioso através de agências formadoras devidamente autorizadas e com carga horária mínima de 180 horas.

Após quatro anos é lançada mais uma Resolução: a de número 147/2008 que repagina a Resolução 197/2004 e muda a expressão “Ensino Religioso” para “educação religiosa”, com caráter inter-religioso, assegurando o respeito à diversidade cultural-religiosa do Brasil e proibindo qualquer atitude proselitista.

No tocante à formação dos professores esta Resolução traz a seguinte redação

Art. 20 - As secretarias de educação, estadual e municipais, estimularão e/ou promoverão ações para a formação, a atualização e o treinamento de professores de Ensino Religioso.

Art. 21 - Na formulação, execução e avaliação de políticas de qualificação de recursos humanos para o Ensino Religioso, as secretarias de educação, estadual e municipais, ouvirão entidade civil bem como as agências formadoras devidamente autorizadas e credenciadas.

Parágrafo único – Os cursos de capacitação para fins de qualificação de recursos humanos, a que se refere o caput deste artigo, deverão ter carga horária mínima de 180 horas.

Além destes documentos normativos emanados pelo Conselho Estadual da Educação, a Secretaria de Estado da Educação institui a cada ano através de portarias, as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede objetivando “favorecer elementos norteadores para gerenciar as unidades escolares, de modo a facilitar os encaminhamentos e os procedimentos normativos, técnicos e pedagógicos da rede pública de ensino do Estado”. (PARAÍBA, 2014, s/p), onde constam as orientações para a oferta do Ensino Religioso nas escolas.

4.4 Ensino Religioso

A escola deverá oferecer a disciplina no horário normal do Ensino Fundamental, de acordo com as suas peculiaridades, estabelecendo 1 (um) módulo / aula por turma, do 1º ao 9º ano.

A matrícula é facultativa e o tempo não é computado nas 800 (oitocentas) horas previstas em Lei, não podendo ser atribuída nota aos estudantes.

Cada escola deverá designar um professor para a disciplina Ensino Religioso, para atender todas as turmas do 1º ao 9º ano, com carga horária mínima de 15 horas, conforme a necessidade da escola.

O Professor de Ensino Religioso, que leciona em escola cujo número de turmas é pequeno, completará sua carga horária em outra escola, prioritariamente, no Ensino Religioso.

Nas escolas que atendem apenas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e que não disponibilizam de professor específico de Ensino Religioso, o professor polivalente ficará responsável por desenvolver essa atividade em sua sala de aula (PARAÍBA, 2014)

3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO RELIGIOSO NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS: AMPLIANDO O FOCO DO OLHAR

Segundo Passos (2007, p.41), “educar é conduzir pelos caminhos do conhecimento na busca da autonomia intelectual e política”, tendo a ciência, ensino-aprendizagem e cidadania como tripé de toda ação educativa, para que a escola seja capaz de ensinar a ler o mundo e fazer com que as pessoas possam atuar enquanto cidadãos, de maneira responsável e competente. O referido autor ainda afirma que

A educação transmite regras, posturas e valores que misturam de maneira não simples o cognitivo e o moral, conteúdos científicos e valorativos, habilidades metodológicas e existenciais no fluxo de um mesmo conjunto de ações que envolvem educadores e educandos, competências e posturas. É a pessoa na sua totalidade que se visa formar, incluindo, pois, todas as suas dimensões enquanto ser vivo, social, cultural e, portanto como um ser que se comporta a partir de valores. Em termos clássicos, educa-se não somente o intelecto, mas também a vontade, habilita-se não só tecnicamente, mas também humanamente. ”,(PASSOS, 2007, p. 45)

Se a educação de uma forma globalizada, fragmentada em disciplinas isoladas, que muitas vezes não dialogam entre si, tende a formar o ser humano em sua totalidade, então o Ensino Religioso tem uma capital importância na vida escolar porque leva o aluno a refletir sobre sua postura enquanto cidadão responsável pela sociedade em que vive. Dessa forma, Passos afirma que esta área de conhecimento pode se transformar num elo entre as disciplinas na busca pela interdisciplinaridade “na educação do ser humano como um todo, no aspecto biológico, social, psicológico e espiritual” (op. Cit. p.43)

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

Dentre os teóricos que trabalham objetivando a emancipação humana, não se pode deixar de falar do Patrono da Educação Brasileira Paulo Freire, declarado com esta titulação através da Lei 12.612, de 13 de abril de 2012. Freire, em sua luta pelos excluídos sociais que tiveram ou ainda têm seus direitos humanos fundamentais negados, traz em suas obras um cabedal de referencial teórico de valor inexaurível para fundamentar a formação de professores com vistas à prática docente desta categoria, objetivando através da educação, a emancipação humana.

Esta visão da emancipação sempre foi assumida por Freire, inspirador destas reflexões, sem o medo de provocar questionamentos, argumentações, divergências, aproximações, lutas, indignação que se transformavam em atos de denúncia e de

anuncio em razão de uma sociedade justa e solidaria. Freire sempre entendeu ser esta a própria dinâmica intrínseca ao processo de construção do conhecimento – o compromisso com a humanização, emancipação, solidariedade e com o diálogo fundado na ação-reflexão-ação (FREIRE, 1978,1971,19981 apud ESCARIÃO, 2013, p.18)

É com este pensar que o professor do ER deve, em contínua formação e imbuído de uma ética universal do ser humano, buscar as competências técnicas para sair de uma curiosidade ingênua e chegar a uma curiosidade epistemológica, de forma a romper com os processos monoculturais e de homogeneização religiosa, resquícios das “concepções confessionais e interconfessionais que demarcaram o caráter histórico da disciplina” (FONAPER, 2013)

Dentre os diversos documentos normativos que fundamentam esse novo olhar para a formação do professor do ER, podemos citar a Resolução da ONU 47/135 de 18/12/92 que trata da Declaração dos direitos das pessoas pertencentes à minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas que explicita o direito das minorias de preservar sua identidade, de reconhecer e professar suas crenças sem qualquer tipo de discriminação. A Resolução MEC/CNE nº 1 de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que em seu art. 3, fala na sua finalidade como a de uma educação voltada para as mudanças e transformação social e tem dentre seus princípios o reconhecimento e a valorização das diferenças e diversidade e a laicidade do Estado, é que urge a necessidade de fundamentar as novas práticas metodológicas do ER. Todo esse pensar está em consonância com a Lei 9475 de 22/05/97 que dá nova redação ao Art. 33 da Lei 9394/96, afirmando que o componente curricular do ER faz parte da formação básica do cidadão e que deve respeitar a diversidade cultural e religiosa, vedada toda e qualquer forma de proselitismo.

Segundo Escarião (2013) a adoção de uma política de formação para os professores do ER deve estar inserida numa política mais ampla que envolva todos os níveis nos âmbitos federal, estadual e municipal voltada para a construção de conhecimento a partir do diálogo de saberes na perspectiva da emancipação humana.

O processo de formação de professores deve ser pautado pela qualidade e efetividade do trabalho do educador em razão da formação humana com base nos princípios da solidariedade, generosidade, equidade e respeito às diversidades culturais, sociais, políticas, individuais e religiosas dos próprios professores e alunos. (ESCARIÃO, 2013, p.20)

Escarião ainda afirma que deve haver uma permanente reflexão crítica sobre as ações de capacitação a fim de que elas sejam planejadas tendo por base a realidade escolar, enquanto processo dialógico e interdisciplinar, mediante “as necessidades e expectativas dos

professores com vistas ao atendimento das demandas educacionais detectadas” (2013, p. 32). Assim, objetiva-se uma formação mais dinâmica, interativa, inovadora e significativa, retirando a visão de uma formação fragmentada, desvinculada da prática. A autora ainda reforça a necessidade dos professores capacitadores se tornarem orientadores e facilitadores do processo de construção de um conhecimento científico e tecnológico para ser aplicado na prática pedagógica do dia a dia do professor, capaz de promover transformações no espaço escolar.

Silva M afirma que “a questão do ser professor de ensino religioso é ampla e complexa, desafiadora, envolvendo em grande parte aspectos e discussões de natureza política, cultura, eclesial e teórica” (2011, p. 17), pois para afirmar a disciplina dentro de uma autonomia epistemológica e pedagógica, o professor do ensino religioso tem que superar duas concepções de práticas pedagógicas que estão enraizadas como modelos que ainda são seguidos: o modelo catequético, como transmissão de princípios de fé, de doutrinas e dogmas das confissões religiosas (PASSOS, 2007) e o modelo teológico que se fundamenta na convicção que a religião contribui de modo basilar com a formação integral do ser humano, embora permaneça em muitos casos, conectado às crenças religiosas, com reflexões feitas a partir da Fé (op Cit. 2007)

O professor do Ensino Religioso que trabalha pautado no modelo das Ciências das Religiões o faz reconhecendo a religiosidade e a religião numa visão antropológica e sociocultural e que, portanto devem ser abordadas “no conjunto das demais disciplinas escolares por razões cognitivas e pedagógicas. O conhecimento da religião faz parte da educação geral e contribui com a formação completa do cidadão” (op. Cit. 2007, p.65)

Dada a grande complexidade do fenômeno religioso e mesmo do Ensino Religioso, compreendemos que para atuação neste, deve ser exigida uma maior formação acadêmica, para que o trato correto com o mesmo, considerando também o seu caráter de interdisciplinaridade, a formação deve ser necessariamente vasta e multifacetada. É ter um conhecimento amplo, tanto no que diz respeito às áreas específicas da pedagogia, didática, ética, bem como, filosofia, sociologia, teologia, dentre outras. Não que o professor de ensino religioso deva saber de tudo, pois entendemos e admitimos que isso é impossível, mas se torna imprescindível que este seja um educador que leia, pesquise e se mantenha constantemente informado. (MELO, 2013, p. 137)

É justamente diante de um conglomerado de informações e construção de identidade da própria disciplina que Passos afirma que o pressuposto do Ensino Religioso é pedagógico e “centra-se na educação do cidadão para viver como tal na sociedade e atuar profissionalmente

de modo autônomo e responsável” (2007, p. 124). E traz uma série de aspectos que interligados, favorecem a construção de uma sociedade mais humanizada e inclusiva.

Passos traz a importância do Ensino Religioso como capaz de trazer uma ressignificação do olhar sobre a realidade de forma que os alunos saibam muito mais do que ler os textos, mas significá-los dentro de uma vivência real. Por conseguinte, tem condição de se tornar um elo entre essa vasta área de conhecimentos que é abarcada por esta disciplina, com vistas a se chegar a uma compreensão mais totalizante da realidade bioantropológica.

Além das tradições religiosas formarem grupos de adeptos com padrões próprios de convivência interna e externa, ela influencia a sociedade como um todo com seus valores e padrões de comportamento, criando situações de paz ou de intolerância. O estudo das religiões oportuniza o conhecimento do diferente, resgatando os valores e sugerindo o diálogo como pauta regular para a vida social. (PASSOS, 2007, p. 109)

Ao se estudar as tradições religiosas dentro de uma perspectiva científica trabalha-se também o parâmetro ético existente nestas tradições religiosas e a forma de como esse fato pode influir negativa ou positivamente para que a sociedade veja determinadas coisas, situações ou pessoas em suas relações sociais em seus parâmetros universais de convivência.

Então se o Ensino Religioso trabalha sobre o prisma da diversidade, torna-se um locus especial para trazer à tona no ambiente escolar as questões pertinentes à educação inclusiva numa perspectiva dos Direitos Humanos, que também tem no respeito à diversidade um de seus eixos norteadores. Esta questão se torna mais premente quando o próprio professor do ensino religioso tem um aluno com deficiência em sala de aula. Ao passo que esta realidade acontece, transforma-se numa possibilidade concreta de efetivar a prática do respeito às diferenças e diversidades no dia a dia em sala de aula, não por pieguice ou como ação caritativa, mas por uma questão de direitos humanos!

3.1 Saberes necessários a uma docência inclusiva

Uma das demandas educacionais que sempre se apresentam no dia a dia da prática pedagógica de qualquer professor, independente da disciplina a ser ensinada e também presente na realidade do professor do Ensino Religioso é a questão da inclusão escolar do aluno com deficiência, que cada vez mais tem chegado às escolas através das políticas públicas voltadas para garantia do exercício do direito deste público-alvo. Dificuldades são apresentadas no tocante às práticas metodológicas, isto é, na forma pela qual o professor irá trabalhar o conteúdo de maneira significativa objetivando fazer com que o aluno aprenda o que é ensinado. Na maioria das vezes, os professores reclamam de não terem sido preparados para lidar com esta clientela em suas necessidades específicas.

O professor também se depara com algumas dificuldades com relação às interações em sala de aula tanto na relação professor-aluno, quanto na interação do aluno com deficiência com seus pares dentro de um contexto escolar. Situações de exclusão, rótulo, preconceito, bullying, são vivenciadas por vezes pelo professor diante da existência de um aluno com deficiência em sua sala de aula ou em outros espaços físicos da escola, quer seja com relação aos alunos que frequentam a mesma sala de aula ou em outras séries da mesma instituição escolar. Em determinadas ocasiões, as atitudes discriminatórias acontecem oriundas de outros membros da comunidade escolar, inclusive de alguns professores que não se sentem preparados para lidar com a diversidade e por isso, rejeitam aqueles alunos que fogem de um padrão de normalidade que estão acostumados a vivenciar dentro da perspectiva de uma educação homogeneizadora.

Numa sala de aula há uma grande diversidade, não só religiosa, mas também étnica, cultural, social e de gênero. Essa diversidade se estende ao campo das opiniões e formas de pensamento. Diferentes elementos influenciam no convívio entre pessoas. Há convergências e divergências. É o semelhante e o diferente interferindo nas relações. Ter espaço garantido para a particularidade dentro da diversidade, desenvolver um processo de “escuta” e “olhar” para o outro, para o diferente e acolhê-lo, não é uma tarefa simples e fácil para o professor do Ensino Religioso. (SILVA, M. 2011, p.13-14)

Silva, M. (2011) ao falar sobre a complexidade do convívio com as diferenças, principalmente relacionada às diferenças religiosas no momento da vivência prática desse conceito em sala de aula, amplia o olhar para além das diferenças religiosas quando reconhece as diferenças étnica, cultural, social e de gênero e o quanto essa gama de diferenças interfere no convívio com os outros nas relações interpessoais. Agora, se deve imaginar que dentre estas diversidades estão os alunos com deficiência, que também como seres singulares e únicos que são, diferem nos aspectos acima citados e também pelo fato de possuírem algumas necessidades educacionais especiais diante de suas especificidades.

Por mais que exista todo um aparato legal favorável aos alunos com deficiência, existe a necessidade premente de um desenvolvimento profissional para os professores de maneira que se instrumentalizem teoricamente sobre a melhor forma de lidar com as diversidades existentes, para que este público-alvo encontre uma escola realmente inclusiva que favoreça através de práticas pedagógicas significativas, o desenvolvimento de suas potencialidades, independente das deficiências que possuam. Os limites já são conhecidos e aparentes, resta então desenvolver o potencial oculto que se trabalhado, vai se visibilizar a fim de promover que cada aluno tenha o direito de ter sua diversidade respeitada e favorecida em suas necessidades específicas advindas dessa deficiência. É saber lidar e tratar os diferentes de

diferentes formas para que possam ter iguais oportunidades de desenvolvimento de potencialidades.

Rodrigues e Ramos (2012) ressaltam a importância de uma educação inclusiva pautada na formação do humano, o que embasaria as discussões sobre a formação dos docentes numa perspectiva humanística e democrática.

A proposta inclusiva representa uma política pública na área da pesquisa e trabalho e de práticas educativas com atividades que precisam sair do discurso, romper com o caráter assistencialista e paternalista que sempre envolveu a educação especial. (RODRIGUES e RAMOS, 2012, p.54).

[...]

O (a) professor(a) da escola inclusiva, reconhece seu fazer e saber pedagógico assumindo, explorando e estimulando as potencialidades do seu aluno. Valoriza a identidade sócio-cultural e atende aos desafios de reunir alunos diferentes, tornando-se aquele(a) mediador(a) que garante espaço de ensino e aprendizagens para todos.(op Cit. p.57)

A formação docente de qualquer professor e dentre eles, o professor do ensino religioso, deve ser muito mais do que um conjunto de informações teóricas sobre sua prática pedagógica. É muito mais ampla do que apenas instrumentalização cognitiva. O professor que tenha uma concepção sobre a necessidade de ensinar a todos os seus alunos, sem preconceito e discriminação, deve estar em busca permanente do seu desenvolvimento profissional porque tem consciência da diversidade humana com a qual terá que se confrontar e dentre ela, deverá buscar uma sólida formação teórica que o faça saber trabalhar com todos os seus alunos e dentre eles, o aluno com deficiência.

A discriminação consiste em toda forma de exclusão, minimização e invisibilização do outro. No momento em que o aluno com deficiência é posto de lado do processo ensino aprendizagem em sala de aula, pelo fato do professor não se sentir capacitado ou por qualquer outra questão de ordem pessoal, este aluno está sendo discriminado pelo próprio docente que deveria promover sua inclusão. No momento em que acontecem situações de indiferença e isolamento por parte dos colegas de sala ou até mesmo agressões verbais com atribuições de apelidos pejorativos, o professor deve agir para que estas atitudes não se tornem corriqueiras e se caracterizem como um bullying⁹ escolar. O professor por ter consciência do princípio da dignidade humana, deve promover o enfrentamento do preconceito a partir do desenvolvimento de uma prática respeitosa com todos os seus alunos enquanto sujeitos de direitos.

⁹ Segundo Orson Camargo, Bullying é um termo da língua inglesa (bully = “valentão”) que se refere a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente e são exercidas por um ou mais indivíduos, causando dor e angústia, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem ter a possibilidade ou capacidade de se defender, sendo realizadas dentro de uma relação desigual de forças ou poder. Disponível em <http://www.brasilecola.com/sociologia/bullying.htm> Acesso em 13/04/2015

Na condição de elementos-chave, os educadore(a)s devem se transformar em agentes de proteção de alunos e alunas que se encontram em situação de maior vulnerabilidade na escola. Nesse papel, os educadore(a)s devem se comprometer com a identificação, a busca de soluções e a remoção das situações que geram tal vulnerabilidade, ao mesmo tempo em que asseguram sua educação em condições igualitárias. Dessa forma, a aquisição de conhecimentos sobre os direitos humanos, os direitos da criança e os direitos das pessoas com deficiência é crucial para que compreendam a extensão, o valor e a importância de seu papel como agentes de proteção e promoção dos direitos humanos no contexto educacional. (FERREIRA, 2008, p. 96)

O professor do Ensino Religioso por trabalhar com a questão da diversidade religiosa sabe o quanto é importante visibilizar as minorias, dando-lhe vez e voz. Os alunos que fazem parte das minorias religiosas também são segregados e excluídos e partilham dessa situação de vulnerabilidade na escola. No caso dos alunos com deficiência, estes requerem uma atenção especial no sentido da promoção dos seus direitos, pois muitas das vezes, a escola pretende homogeneizar a todos os seus partícipes, quando na realidade, o que deve ser universalizado são os direitos, mas não as pessoas. Estas são diferentes e precisam ser respeitadas em suas diferenças, até porque as normas e componentes de um processo de homogeneização são sempre ditados por quem faz parte da classe dominante que constroem ideologias e crenças e estabelece um parâmetro de normalidade que rejeita, exclui e silencia quem estiver aquém ou além dos limites que estão determinados pelos que detêm as relações de poder.

3.1.1 *Formação continuada em Direitos Humanos*

Direitos humanos são aqueles comuns a todos sem distinção alguma de etnia, nacionalidade, sexo, classe social, nível de instrução, religião, opinião política, orientação sexual, ou de qualquer tipo de julgamento moral. São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano.

Os direitos humanos são naturais e universais; não se referem a um membro de uma nação ou de um Estado – mas à pessoa humana na sua universalidade (BENEVIDES, 2008, p.145-146)

Os direitos humanos são universais, naturais e irreversíveis. E o documento mais importante para universalização desses direitos é Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), surgida no pós-guerra e que serve de lastro para que os países construam uma série de tratados internacionais aos quais se tornam signatários com vistas a preservar a garantia da efetivação dos processos democráticos e do exercício de uma cidadania crítica e reflexiva por parte dos membros integrantes de suas sociedades.

O direito à educação é parte inerente à condição humana e ninguém pode ser privado, dessa necessidade básica individual e coletiva do ser humano. E a escola enquanto locus

fundamental para repasse de um conhecimento sistematizado, adquirido no decorrer do tempo pela humanidade, também deve trabalhar para o desenvolvimento de uma consciência crítica dos seus alunos, de forma que o conhecimento adquirido seja utilizado para a melhora e evolução da sociedade de uma forma global, não somente nos aspectos matérias, mas acima de tudo nas relações humanas.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma no Artigo 26,

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2.A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3.Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos..

Então a partir desta Declaração, percebe-se que a educação vai bem além do mero repasse de conhecimentos teóricos acumulados, mas sim, volta-se à formação básica do cidadão. Destarte, a formação dos professores do Ensino Religioso não deve prescindir da Educação em Direitos Humanos, objetivando a formação de sujeitos de direitos, capazes de promover o exercício da cidadania enquanto agentes de transformação da sociedade em que vivem.

Pimenta, (op. Cit. p 46-49) ainda afirma que os Direitos Humanos devem ser o fundamento ético de um paradigma educativo e que por isso o educador torna-se um importante agente sócio-cultural e político ao desenvolver o exercício da equidade a partir da articulação dos princípios da igualdade e diferença, objetivando a quebra da “cultura do silêncio” e promovendo a educação para o “nunca mais”, formando a “participação, a transformação e a construção de sociedades verdadeiramente democráticas, humanas, justas e solidárias.”, através da luta dos subalternizados pelo reconhecimento e conquistas de seus direitos.

Por isso, os programas de formação de educadores(as) deverão estimular a capacidade de compromisso com conteúdos e práticas que promovam a emancipação, a democracia, os Direitos Humanos e a transformação da realidade (PIMENTA, 2013, p.50)

Como a educação em Direitos Humanos requer um conhecimento histórico dos marcos normativos em âmbito nacional e internacional, com vista ao conhecimento dos direitos e deveres dos membros de uma sociedade, necessário se faz que o professor no exercício da docência busque uma formação teórico-prática no conhecimento desses direitos e

que esta lhe seja ofertada a partir de sua formação inicial e que se constituía de objeto nas formações continuadas. Dessa forma, a

Educação em Direitos Humanos está chamada a se constituir em um eixo fundamental da escolarização. Para tal, a formação dos professores e professoras nesta perspectiva se configura como uma necessidade e uma urgência (PIMENTA, 2013, p.59)

Dentre os marcos normativos brasileiros está 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, e afirmando 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). O que é deveras importante é o cumprimento daquilo que está apregoado nesta Resolução para que esse conteúdo seja realmente posto nas formações inicial e continuada dos docentes, e que estes possuidores de um cabedal de informações teóricas, possam disseminá-las em sala de aula e mais do que isso, realizar na prática aquilo que a teoria ensina.

Se a Educação em Direitos Humanos tem como finalidade básica promover uma educação voltada para a mudança e a transformação social e ao passo que se fundamenta 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, está totalmente consonante com o Ensino Religioso e a sua proposta de formação básica do cidadão. Dessa forma, o professor do Ensino religioso, deve possuir formação nessa temática para que esta Resolução não seja somente mais uma normativa teórica.

Trata-se rigorosamente, de formar educadores e educadoras em Direitos Humanos, ou seja, educadores e educadoras que submetam seu conhecimento específico, suas práticas e formas de relação – com alunos(as) colegas, famílias, etc. – à matriz desses direitos. Portanto, estamos falando de um conhecimento que passa pelo cérebro, mas deve invadir o coração, provocando uma relação intelectual e ao mesmo tempo amoroso com eles (PIMENTA, 2013, p. 87)

O conhecimento se torna mais profícuo e a aula mais significativa e prazerosa quando se consegue fazer a relação teoria-prática, sendo o professor um exímio representante de uma conduta ética capaz de mostrar que aquilo que ensina faz parte de sua vivência diuturna, principalmente no caso do professor do ensino religioso que trabalha em seu currículo com o disseminar dos valores de respeito às diferenças e diversidades voltados a uma cultura de paz.

O professor do ensino religioso que valoriza seus alunos lhes dá vez e voz, trata-os com respeito em suas singularidades, faz conhecer os direitos individuais e coletivos que

regem uma sociedade, trabalha cada vez mais com o favorecer de uma assunção cultural (FREIRE, 2002) que certamente trará uma autonomia, um empoderamento de cada um deles enquanto sujeitos de direitos. É através do conhecimento dos diferentes marcos referenciais e legais que os alunos irão conhecer os seus direitos e no desenvolvimento da criticidade é que os mesmos poderão lutar pela reivindicação de condições de uma vida mais digna nos vários espaços de vivências sociais.

Neste sentido, o(a) educador(a) é chamado(a) a desenvolver uma “pedagogia do empoderamento”, entendida como uma pedagogia crítica e democrática orientada à mudança pessoal e social.

Entendemos o empoderamento como o processo que procura potencializar grupos ou pessoas que têm menos poder na sociedade e que estão dominados, submetidos ou silenciados, em relação à vida e aos processos sociais, políticos, econômicos, culturais, etc. O empoderamento tem duas dimensões básicas intimamente ligadas uma à outra: a pessoal e a social (PIMENTA, 2013, p.38)

O professor de Ensino Religioso tem a possibilidade de trabalhar efetivamente com a pedagogia do empoderamento, principalmente se for um defensor da inclusão de alunos com deficiência na escola de fato e de direito, pois as pessoas com deficiência, por ainda estarem num processo de luta para garantia efetiva de seus espaços sociais, precisam assumir essa pedagogia em suas histórias tanto a nível individual, como no coletivo, a fim de que os direitos garantidos nos marcos legais sejam traduzidos e efetivados na vida real. Ao desenvolver o pensamento crítico, o professor estará estimulando em seus alunos que estes possam se posicionar e cobrar os seus espaços, bem como enfrentar as práticas discriminatórias das quais são vítimas.

O professor do ER ao lidar com o aluno com deficiência em sala de aula também tem a oportunidade de trabalhar valores de aceitação e reconhecimento das diferenças com relação aos outros alunos da sala, pois muitas vezes o bullying acontece de maneira sutil, ardilosa e silenciosa, ao se invisibilizar o outro. Este tipo de violência escolar pode gerar consequências danosas na autoestima de quem é vítima dessas ações de isolamento e discriminação. O professor ao experienciar essas atitudes e trazer seus alunos à reflexão da importância de uma cultura de paz e de respeito ao outro, traz a possibilidade de ressignificação de valores e de comportamentos daquele que se julgava agressor. Para que a sociedade avance, assumindo comportamentos adequados, faz-se necessário que pais, professores(as), alunos(as) e funcionários(as) das instituições de ensino tenham acesso a ferramentas e estratégias que favoreçam o enfrentamento de todas as formas de discriminação, de estigma e preconceitos no ambiente escolar.

O respeito à pluralidade constitui requisito 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. (PIMENTA, 2013, p. 128).

Não somente com os alunos de sua sala, mas o professor do ER pode trazer a importância do respeito à diversidade humana no tocante a inclusão dos alunos com deficiência na escola. O professor pode envolver toda a comunidade escolar, ao trazer os pais, alunos e funcionários de uma forma geral a vivenciar essa temática, com a promoção de atividades didático-pedagógicas, a exemplo das gincanas, oficinas atividades extraclasse, projetos pedagógicos, etc, onde se possibilite a reflexão sobre atitudes de um convívio amigável gerador de uma cultura de paz ente todos.

O Professor do ER que vivencia eticamente a construção dos conceitos de inclusão, exclusão e diversidade com o olhar ampliado dos Direitos Humanos tem mais facilidade de trazer à tona as discussões sobre inclusão, exclusão, preconceito, limites e possibilidades frente às diferenças e fomentar estes conceitos no ambiente escolar, tornando-se um interlocutor da defesa de uma cultura heterogênea e de formação de valores em seu alunado. Ademais quando este professor atua diretamente com alunos com deficiência em sua sala de aula e imbuído de uma conduta ética de respeito ao “outro”, possui uma maior habilidade em lidar com situações de preconceito rótulos e estigmas que por ventura possam ocorrer.

É numa relação de alteridade que o professor do Ensino Religioso deve lidar com seus alunos, pois cada um deles possuem suas singularidades e necessidades próprias, principalmente quando se trata do aluno com deficiência. O professor, ao ser capaz de se colocar no lugar deste aluno, perceberá o quanto é desafiador para ele, o estar na escola, sair de seu mundo, de uma redoma de proteção que muitas vezes a família coloca sobre si. Em contrapartida, também será desafiador para o professor, o estabelecimento inicial de uma proposta de trabalho, na qual este aluno seja realmente incluído com qualidade. Este desafio só é vencido numa relação baseada no diálogo e valorização das diferenças existentes, em que o professor, ao se sentir incompleto nesta relação do “Eu”, buque no “Outro” as possibilidades de sua completude, pois é justamente a soma do comportamento do docente em relação a este aluno com deficiência e aos demais alunos de sala, que o tornará cada vez mais aberto enquanto ser humano e enquanto docente ao entendimento de si próprio e conseqüentemente de todos que o rodeiam. É a responsabilidade ética que se deve ter em relação ao outro, numa atitude proativa de ir ao encontro, de estabelecer pontes.

Guedes (2007) ao apresentar uma análise ética a partir da filosofia levinasiana, mostra que pelo fato do outro assumir um lugar de preponderância, ética é mais do que o desdobramento do Bem em normas, leis ou interditos, mas se apresenta capaz de transcender-se. “O Bem, aqui, transforma-se em responsabilidade, em bondade, em compromisso com o outro” (2007, p.30). É a ética do cuidado, do ocupar-se do outro, com uma existência voltada a favor do outro e não somente de si próprio.

A educação tem que estar mais comprometida com o outro e mais especificamente com aquele oprimido, mais vulnerável sócio e politicamente. E a pessoa com deficiência precisa justamente deste olhar, deste compromisso do professor que vá além do conhecimento dos marcos legais que garantem a presença daquele aluno em sala de aula, mas que o leve efetivamente ao exercício de ser mais “Outro” que participe das atividades desenvolvidas e que esteja verdadeiramente incluído no contexto escolar.

Educar, nesse processo, significa pôr os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem numa relação face-a-face solidária, e não, apenas, posicionar-se um ao lado do outro, contemplando e conhecendo um objeto. A educação se reveste, portanto, de um processo que transcende o nível epistemológico e assume, também, um caráter ético (GUEDES, 2013, p 154)

É este olhar ampliado na educação para a alteridade, para este transcender epistemológico, que a professor precisa para dialogar com seus alunos em suas especificidades, principalmente com aluno com deficiência que nem sempre responderá ao professor dentro de uma epistemologia clássica, objetiva, numa captação perfeita entre mente e realidade objetiva. Nem sempre aquele aluno irá responder de acordo com os objetivos e metas que o professor previamente havia estabelecido. Mas ao avaliar o aluno e a sua aprendizagem, o professor não o avaliará em função dos demais, mas em função do próprio aluno, para observar os avanços conquistados no decorrer do ano letivo. Mas além do cognitivo, tem todo outro contexto de relações interpessoais que também consistem em aprendizagem conquistada. E não somente com relação ao próprio aluno com deficiência, mas com relação a própria turma, do que os outros alunos aprenderam a partir do convívio com o aluno com deficiência. Isso é outro tipo de epistemologia, mais aberta, mais humana.

Não basta o acúmulo de saberes, é preciso haver uma solidariedade de inteligências. Trata-se de construir uma educação, servindo-se de epistemologias abertas, intersubjetivas, dialogantes, de modo a propiciar situações de cuidados com o outro, através de processos interativos que promovam a solidariedade, desenvolvendo atitudes de acolhida, respeito e confiança (GUEDES, 2013, p. 153)

Guedes ainda afirma que as raízes socioculturais dos alunos, como também as capacidades afetivas, cognitivas, relacionais, motoras, visuais e auditivas devem ser levadas

em consideração, no sentido de favorecer melhores condições de interação e de aprendizagens, pois cada aluno tem necessidades e ritmos próprios e já trazem um cabedal de saberes diversos que devem ser aproveitados para a significação de uma melhor aprendizagem. Assim é através do próprio aluno com deficiência que o professor do ER poderá encontrar pistas que sinalizem o melhor caminho de construção de rotas epistemológicas, onde o próprio aluno seja uma seta para apontar este caminho. É a partir do momento que o professor não se limita a olhar o aluno pela deficiência que ele apresenta, mas enquanto um ser humano, com limites e potencialidades e por isso sujeito de direitos, que ele poderá sempre manter um diálogo com o outro, e assim poder avaliar a sua própria prática pedagógica, num movimento que vai da ação para a reflexão e da reflexão, retorna a uma ação mais aprimorada. E essa ação mais aprimorada, vai tornando o ser humano mais perceptivo, mais autônomo, mais empoderado de suas competências e conseqüentemente, mais livres.

A educação, enquanto prática da liberdade, implica esse duplo movimento de ação-reflexão na relação entre os humanos, mediatizados pelo mundo. A liberdade, apesar dos vários condicionantes sócio-econômico-culturais e políticos, é possível de se efetivar por meio de um processo pedagógico axiológico. Entretanto, repetimos: os valores postos em pauta no processo educativo não são meros conteúdos mentais, frutos de uma subjetividade intimista, mas um compromisso concreto entre seres humanos no mundo, em vista de um fim, delineando e confirmando sentidos para o próprio existir no mundo. (GUEDES, 2013, p. 152)

A educação baseada na alteridade consiste no reconhecimento de si e do outro como sujeito de direitos e este também é um dos alicerces da Educação em Direitos Humanos. “Somente quando reconhecemos a nós mesmos e aos outros como sujeitos de direitos é que se faz possível a comunicação, a convivência solidária, livre de preconceito, discriminação e intolerância” (PIMENTA, 2013, p. 113). E para se pensar numa educação com base axiológica, é necessário se ressignificar esses valores de uma educação individualista, competitiva, ideologizante, dominadora, onde “os fortes” dominam os fracos, que são postos de lado, porque não tem condição de oferecer retorno em pé de igualdade daqueles considerados mais capazes. Para se lidar com o aluno com deficiência, tem que se buscar pautar nos valores de uma educação ética, dialógica e solidária.

Gonsalves (2015) apresenta a importância da educação emocional como um direito fundamentado na concepção dos Direitos Humanos que ao ser trabalhado serve para potencializar o desenvolvimento emocional das pessoas a fim de promover um bem estar subjetivo nas mesmas ao passo que permite o conhecimento das emoções e sentimentos de si próprio e dos outros objetivando adotar um posicionamento positivo em favor da vida.

A emoção é a base da nossa relação com o mundo, assim, qualquer projeto de mudança que se pretenda efetivar precisa levar em consideração este campo de

conhecimento: afinal, a transformação vista no comportamento e nos discursos das pessoas nasce de uma coerência interna ancestral chamada emoção, que dá o tom das nossas relações. (GONSALVES, 2015, p.118)

Como as emoções estão presentes em todos os espaços onde existam seres humanos, elas também estão presentes no cotidiano da escola, tanto na figura do professor, quanto na do aluno. No momento em que o professor sabe lidar com suas próprias emoções, ele saberá lidar com seus alunos com relação a esses aspectos e irá promover um ambiente fundamentado no diálogo e no respeito recíproco.

A aprendizagem dos alunos, sua abertura ao outro e a matéria se deve principalmente ao fato de que aprendem com professores que são importantes para eles e para quem sabem que também são importantes. Essa relação se alimenta do tipo de contato – emocional – entre professores e alunos (CASASSUS, 2009, p.209).

Casassus (2009) ao afirmar que a aprendizagem acontece a partir de uma relação emocional entre professor e aluno, explicita a importância de se promover um ambiente favorecedor de boas relações interpessoais. E quando os alunos convivem com um professor que sabe respeitá-los, é mais provável que naquele ambiente haja um respeito recíproco não somente na relação professor aluno, mas na dos alunos com seus pares. E para o professor do ER que vai lidar diretamente com a formação básica do cidadão, esse respeito é importantíssimo de ser trabalhado para a construção de um espaço de diálogo livre do medo, do julgamento, do preconceito e da minimização do outro.

Gonsalves (2012) elenca alguns elementos pedagógicos que considera fundamentais para o desenvolvimento de vínculos afetivos saudáveis na relação professor/aluno: Sentir, (enquanto capacidade de significar a aprendizagem de forma prazerosa. comunicar (conseguir tocar na emoção das pessoas objetivando promover mudanças de comportamento naquele que ouve a informação comunicada) escolher (dando a importância necessária às opções realizadas no cotidiano da prática), refletir (aliando inteligência e afetividade a fim de promover uma auto avaliação de sua prática com vistas ao fortalecimento do processo de autonomia e capacidade empática da pessoa em relação ao outro), agir (corporificando a teoria), criar (desenvolvendo a criatividade e tendo o erro como princípio do acerto) e amar (fazendo desse sentimento a emoção fundante das relações sociais na capacidade de amar a si mesmo e ao próximo). No momento em que os professores efetivamente desenvolverem esses elementos em suas práticas pedagógicas, a formação continuada em Direitos Humanos será vivenciada no exercício de suas lidas diárias.

3.1.2 *Formação continuada em educação especial/inclusiva*

O Brasil, enquanto detentor de uma série de marcos normativos favorecedores dos direitos da pessoa com deficiência, tem criado políticas públicas voltadas para esse fim e dentre elas, está a Educação Inclusiva que preconiza uma escola aberta, acolhedora, voltadas às necessidades de todos os seus alunos, que seja capaz de respeitar as diferenças e valorizar as potencialidades inerentes a cada pessoa humana. Uma escola que não só garanta a matrícula, mas que ofereça as condições necessárias à permanência e ao sucesso do aluno no ambiente escolar.

Em 1994, na Espanha, como fruto da conferência Mundial em Educação Especial, foi proclamada a Declaração de Salamanca, considerado mundialmente um dos ícones da ressignificação da educação especial que a partir de então, sai de um processo de integração escolar, no qual o aluno teria que se adaptar a escola para poder nela ser inserido e propõe um novo modelo de educação onde a escola se prepara para receber o aluno de forma a orientar a inclusão escolar dos alunos com deficiência e ofereça uma pedagogia centrada no aluno e capaz de satisfazer as suas necessidades.

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 (UNESCO, 1994)

A própria Declaração de Salamanca considera a formação apropriada do professor de capital importância para o sucesso das escolas inclusivas. O item C de suas linhas de ação, intitulado “Recrutamento e treinamento de educadores” traz orientações voltadas a este fim.

No momento em que o Brasil se torna signatário da referida Declaração assume o compromisso em nível mundial de estabelecer políticas públicas voltadas para a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular. E a formação do professor consiste num dos itens primordiais para que estas metas sejam alcançadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) garante no Artigo 59, III, do Capítulo V que trata da Educação Especial, a formação dos professores para o ensino dos alunos com deficiência: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem como um dos seus objetivos a formação de professores para o atendimento educacional

especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; também trata da formação docente ao discorrer sobre documentos normativos a exemplo da Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, na qual define que as instituições de ensino superior “devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”. (BRASIL, 2008)

A Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência, que no Brasil tem força de Emenda Constitucional, também traz em seu Art. 24, 4, o comprometimento dos Estados Partes de capacitarem profissionais e equipes que possam atuar em todos os níveis de ensino. Essa capacitação de forma abrangente trará informações a partir da “conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência” (ONU, 2008).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 traz em sua meta nº 04 a garantia da universalização do sistema educacional inclusivo para os alunos na faixa etária de quatro a 17 anos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

[...] 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 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)

O item 4.16 do PNE estabelece o incentivo para que nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, possa haver a inclusão de aporte teórico sobre as teorias de aprendizagem e processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional dos alunos público-alvo da educação especial. Isso significa que todo docente terá em sua formação inicial, na efetivação concreta desta ação, um conhecimento específico voltado sobre a pessoa com deficiência em sua singularidade e necessidades específicas. E isso se demonstrará em melhora significativa no momento da

vivência da prática pedagógica do professor em sala de aula quando do ensino em salas que possuam alunos com deficiência incluídos.

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

O Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005, que trata da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS¹⁰) e que também regulamentou o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, determinou em seu artigo 3º:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

No corpo do referido Decreto estão estabelecidos os prazos máximos para a sua execução:

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

- I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
- II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
- III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
- IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Isso significa dizer que até o ano de 2015 todos os cursos de Licenciatura, incluindo a graduação em Ciências das Religiões, têm de se moldar à lei e ofertar a LIBRAS como disciplina curricular obrigatória, o que se constitui numa grande vitória para a pessoa surda

¹⁰ A sigla LIBRAS significa Língua Brasileira de Sinais. É a língua materna do surdo usada e difundida nas comunidades surdas e afins., como dispõe no decreto nº.5626/05, que regulamenta a Lei nº. 10.436. Possui estrutura gramatical própria que não está vinculada a língua oral, no nosso caso a língua portuguesa. Na composição da LIBRAS um fator importante é expressão corporal e facial. Ao contrário do que muitas pessoas acreditam, a LIBRAS não é uma língua universal, cada país assim como possui sua própria língua também possui sua própria língua de sinais. Disponível em http://www.inclue.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=2 Acesso em 23/04/2015

que cada vez mais conquista o direito de ser entendido em sua língua materna que já esta é oficializada no Brasil pela Lei 10.436, de 24 de abril de 2002.

No entanto, precisa haver uma aproximação maior da formação de professores e da educação especial dentro do currículo das universidades, tendo em vista à construção de conhecimentos e práticas pedagógicas que assegurem o direito a diversidade, objetivos esses que o centro de formação de professores pode atender.

As instituições de ensino precisam ampliar a sua visão curricular para atender essas peculiaridades da nova realidade educacional e superar os desafios da sociedade contemporânea, desenvolvendo um trabalho interdisciplinar onde os conteúdos ligados à educação especial seriam colocados em conjunto de forma harmoniosa com outras disciplinas que integram o currículo do curso, com o objetivo de intensificar a formação do acadêmico para atender alunos com necessidades educativas especiais. (FERNANDES, PACHECO E OLIVEIRA, 2013)

Fernandes, Pacheco e Oliveira (2013), ao fazerem uma análise da estrutura curricular do curso de pedagogia frente à disciplina de educação especial, observam em seu estudo que existe a necessidade de uma organização das matrizes curriculares e ampliação da carga horária da disciplina de Educação Especial como forma de favorecer que os futuros docentes recebam uma formação adequada à realidade escolar que irão assumir posteriormente. Esta ainda é uma necessidade premente não somente no Município de São Mateus/ES (objeto de seu estudo), mas em todo o Brasil e em todas as licenciaturas, uma vez que a educação especial perpassa todos os níveis e modalidades de ensino e os alunos com deficiência estão presentes desde a educação infantil até o ensino superior.

Ao se perceber que os alunos com deficiência estão cada vez mais chegando às escolas, necessário se faz que a discussão em torno de uma educação acolhedora que ofereça iguais oportunidades aos alunos do desenvolvimento de suas competências. E para tanto, uma condição imprescindível para essa educação é a formação do professor no sentido de subsidiá-lo com embasamento teórico prático acerca de uma docência voltada para a diversidade do alunado que se encontram nas escolas e dentre essa diversidade, a presença desses alunos que irão requerer um olhar mais ampliado no sentido das práticas pedagógicas a serem utilizadas voltadas ao ensino aprendizagem desse público, bem como de sua inclusão em sala de aula, na relação com seus pares, enquanto sujeito de direitos.

Quem faz opção por ser docente tem que ter a consciência de ser um eterno aprendiz e além da formação inicial que o habilita para a docência, deve buscar a participação em cursos de formação continuada a fim de ampliar sua leitura de mundo e suas competências profissionais, dentro de padrões éticos e humanísticos, conscientes inconclusão que se transforma em força motriz para a busca de novos conhecimentos capazes de subsidiar uma prática pedagógica diária em sala de aula.

A formação continuada em Educação Especial/Inclusiva permite ao professor do ensino religioso, obter conhecimentos específicos voltados para os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação favorecendo cada vez mais a crença na capacidade de prover uma educação inclusiva real, onde esses alunos possam ser entendidos em suas singularidades e propiciados com recursos e práticas pedagógicas capazes de desenvolvimento de suas potencialidades.

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

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

3.2 A pedagogia da autonomia na formação do perfil do professor do ensino religioso numa perspectiva inclusiva

Freire em seu último livro, “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” (2002) traz uma condensação dos temas mais presentes na atuação do educador político, que toma decisões e que não se omite diante das injustiças. Esta obra apresenta saberes indispensáveis a qualquer educador, seja qual for a disciplina que leciona, mas no caso do professor do ER, pode ser considerada como um manual para a reflexão de uma prática docente, crítica e reflexiva, que se colocada em prática no dia a dia de sala de aula é capaz de promover os meios para o reconhecimento e assunção cultural do alunado que ao se perceber enquanto objeto e participante de uma classe, a exemplo das minorias, consiga se empoderar da condição de “sujeito” enquanto ser social, pensante, crítico e emancipado para lutar por uma sociedade sem discriminação e inclusiva.

3.2.1 *Não há docência sem discência*

Freire afirma que não há docência sem discência e nesta relação de bidirecionalidade do ensino aprendizagem entre o professor e aluno, uma vez que afirma que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (2002, p. 25) o autor situa várias atitudes que devem ser postas em prática com autenticidade, decência e seriedade, numa experiência “total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética” (idem, p. 26)

Freire afirma que o professor não deve ser um apenas um repassador de conteúdos, mas possuir uma rigorosidade metódica que o leve a ter uma curiosidade epistemológica acurada, humildade e persistência, além de ser um instigador a ponto de fazer com que seus alunos se sintam partícipes do ato de aprender, de “pensar certo” e serem capazes de construir e reconstruir o que foi ensinado, de forma que se identifiquem enquanto seres históricos, conhecedores e interventores da realidade em que vivem. Este pensar certo é deveras importante para um pensar inclusivo, na aceitação, reconhecimento e valorização das diversidades e diferenças, principalmente no tocante ao aluno com deficiência que chega a escola com rótulos e estimas de incapacidade, vistos muitas vezes como aluno-problema. O professor do Ensino Religioso movido pela rigorosidade metódica do pensar certo, tanto vai se preocupar em buscar novas metodologias e práticas pedagógicas para lidar com todos os alunos de sua sala, incluindo nela o aluno com deficiência, como também vai promover uma interlocução desse aluno com seus pares em sala, de forma que haja uma boa interação e comunicação entre todos.

O ato de aprender está intrinsecamente relacionada com o primeiro contato com o mundo, com as pessoas que convivemos e como fomos ensinados a ver, tocar, sentir, falar e perceber tudo o que nos cercam. As pessoas com deficiência ficam aquém dessa educação, pois, na maioria das vezes, não decodificam, não identificam as palavras, tem dificuldade na escrita e na leitura ou sendo mais direta não lêem, não foram estimulados a terem o pensamento crítico, há fazerem suas próprias escolhas, mesmo com o apoio do interprete pensávamos que seriam impossível levá-los a dialogar sobre algo que não fosse concreto, real, visível aos olhos, porém a aprendizagem só se tornaria significativa quando possibilitasse aos mesmos a construção do conhecimento, o despertar do saber. Só que foi necessário parar, planejar, pensar e agir e tivemos que aprender o ato de escutar o outro, escutar não só com os ouvidos, mas em relação aos surdos escutar com os olhos, visto que, a aprendizagem se realiza de uma forma interativa e essa transferência de saberes, que ao decorrer do cotidiano escolar se dá por meio das dúvidas e certezas, essas fizeram com que os mesmos criassem significados sobre as diferentes culturas através do diálogo. (CLÁUDIO e NASCIMENTO, 2012, p.54)

Trabalhar com rigorosidade metódica fez com que a professora do Ensino Religioso Aldenir Teotônio Claudio, em ação conjunta com a professora do Atendimento Educacional

Especializado Edileide Silva do Nascimento, que também é interprete de LIBRAS, ambas docentes da Prefeitura Municipal de João Pessoa, no Estado da Paraíba, pudessem realizar um estudo descritivo, sendo os participantes os alunos com deficiência intelectual e alunos surdos. Através de procedimentos de entrevistas, observações e diálogos sobre a temática, puderam concluir na análise de resultados que “o Ensino Religioso é uma disciplina que proporciona um diálogo inter-religioso sem fazer qualquer tipo de proselitismo, oportunizando aos educandos com deficiência, expressarem suas opiniões diante da diversidade cultural e religiosa” (CLÁUDIO e NASCIMENTO, 2012, p.52). Assim, se comprova mais uma atitude abordada por Freire (2002): Ensinar exige pesquisa! Ao passo que as professoras em questão se inquietaram na busca do diálogo com seus alunos com deficiência, conseguiram produzir uma pesquisa e publicizaram o resultado, de forma a mostrar que é possível. É o que Freire afirma (2002, p.32) quando diz: “Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Freire também afirma que Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Esta é uma condição imprescindível para a significação da aprendizagem, pois o aluno não é uma tábula rasa e cada um traz consigo uma série de conhecimentos adquiridos em seus espaços sociais de convivência e que devem ser respeitados para que a aprendizagem seja significada e o conhecimento ensinado na escola tenha sentido de ser aprendido pelo aluno que nela estuda.

A escola não procura conhecer nem valorizar tudo aquilo que a criança já sabe, toda sua experiência de vida que ela aprendeu em casa e na rua e que ela traz para a escola. Para a escola, a criança não sabe nada, não traz nada de positivo, bem ao contrário. Ela traz uma maneira de falar e uma maneira de se comportar que precisam ser corrigidas. (CECCON, OLIVEIRA, M. D., OLIVEIRA, R. D, 1982, p.63)

A escola em sua maioria, ainda não consegue fazer uma ponte com o conhecimento lecionado e o vivenciado pelos alunos em seu mundo real, em sua comunidade, principalmente quando se trata de uma minoria excluída do ponto de vista socioeconômico. Os alunos devem se adequar a um parâmetro de normalidade previamente estabelecido, numa linha mediana onde quem estiver abaixo ou acima dessa linha tende naturalmente a ficar excluído e não se sentir totalmente à vontade no ambiente escolar, tanto é que terminam por se evadirem no decorrer do tempo. Os alunos com deficiência também enfrentam um grande obstáculo de serem vistos pelo invólucro, por aquilo que lhes é mais peculiar: os limites que possuem, quando na realidade, além dos limites, também possuem saberes que nem sempre são respeitados, valorizados e incentivados. No caso do Ensino Religioso que trabalha com o estudo do fenômeno religioso, não proselitista e voltado à formação básica de um cidadão

crítico e interativo na sociedade em que vive, o fato do respeito aos saberes dos alunos, é essencial para o exercício da aceitação das diferenças e diversidades. Passos (2007, p. 109) afirma que “o estudo das religiões oportuniza o conhecimento do diferente, resgatando os valores e sugerindo o diálogo como pauta regular para vida social”.

Ao se abordar para a aceitação das diferenças religiosas, o professor através do diálogo e numa atuação inclusiva promove uma ampliação da temática do respeito e aceitação para as diferenças culturais, econômicas, sociais e acima de tudo, das diferenças humanas, a fim de que se possa ter uma nova visão da pessoa com deficiência, não pelos limites e incapacidades que por ventura possam apresentar, mas como sujeitos de direitos, detentores de conhecimento próprio dentro de suas visões de mundo e possibilidades que precisam ser trabalhadas e desenvolvidas.

Através do respeito à linguagem, à forma de expressão e à leitura do mundo de cada um, será possível resgatar a cidadania da pessoa que se encontra excluída da vida social. Compreendemos que esta é uma possibilidade histórica que não pode ser perdida, pois dará oportunidade para que as pessoas com deficiência exercitem a emancipação e a libertação do mundo do opressor. (SANTIAGO e RICHARDSON, 2009, p. 176)

O professor ao respeitar a vivência, aquilo que o aluno traz consigo promove uma real bidirecionalidade do ensino-aprendizagem, pois esse respeito parte da compreensão de que a aprendizagem ocorre a partir das relações que este estabelece entre o conhecimento prévio e aquilo que está sendo ensinado.

Ensinar segundo Freire, exige criticidade que acontece à medida que o professor desenvolve no aluno uma curiosidade crítica, insatisfeita e indócil, capaz de provocar uma superação de uma criatividade ingênua que o acomoda ao seu estado de submissão para uma curiosidade que vai se criticizando e se tornando uma curiosidade epistemológica “Muda de qualidade mas não de essência” (FREIRE, 2002, p.35)

Num primeiro estágio, que Freire chamou de consciência intransitiva ou ingênua, os indivíduos vêem a realidade dos fatos como algo estático, já feito e estabelecido. Esse tipo de consciência leva o homem à irracionalidade, ajustamento e acomodação. É nesse estágio que se encontram os oprimidos e é exatamente nele que permanecem àqueles que estão submetidos às práticas educativas excludentes. As pessoas com deficiência são compelidas a permanecer neste estágio de consciência quando não são chamadas a discutir suas necessidades e seus direitos nos diversos espaços educativos. (SANTIAGO, 2012, p. 43)

O professor do Ensino Religioso pode realizar uma grande ação pedagógica no momento em que trabalha a criticidade do seu alunado, sem excluir o aluno com deficiência, que por muitas vezes fica preterido no desenvolvimento dessa ação, principalmente no caso dos alunos que ainda não conseguiram decifrar o código linguístico do saber ler e escrever, é

como se estes não fossem capazes de pensar criticamente. Por esta razão é que Freire defende 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.

É deveras importante desenvolver o pensamento crítico e criativo que faz com que a curiosidade humana seja socialmente construída e reconstruída permanentemente. E nesse caso, o aluno com deficiência também tem a contribuir com esse processo, desde que não esteja relegado, excluído, minimizado e, portanto, submisso e enclausurado numa situação de menos valia que o acomoda.

Freire afirma que a estética e a ética devem estar presentes no ato de ensinar. O processo de ensino aprendizagem tem que ser belo, prazeroso, e buscar a plenitude da beleza do encantamento de se ensinar. O exercício educativo também não pode se eximir de prover a formação do aluno que deve ser ensinado a pensar certo e com profundidade na compreensão e na interpretação dos fatos, sempre pautado por princípios éticos que se tornam indispensáveis à convivência humana.

Segundo Boff,

[...] a moral representa um conjunto de atos, repetidos, tradicionais, consagrados. A ética corporifica um conjunto de atitudes que vão além desses atos. O ato é sempre concreto e fechado em si mesmo. A atitude é sempre aberta à vida com suas incontáveis possibilidades. A ética nos possibilita a coragem de abandonar elementos obsoletos das várias morais. Confere-nos a ousadia de assumir, com responsabilidade, novas posturas, de projetar novos valores, não por modismo, mas como serviço à moradia humana. (BOFF, 1997. P.94)

A ética vai além da moral, pois a moral enquanto conjunto de normas, prescrições e valores que regulamentam o comportamento dos indivíduos nas diversas sociedades, sofre transformações, principalmente quando submetida à reflexão crítica realizada pela ética. O professor do ER tomado por uma responsabilidade ética consegue repassar essa mesma responsabilidade para o seu alunado e a partir daí, trabalhar de forma mais produtiva as questões de diminuição do preconceito e intolerância, como também, prover uma melhor aceitação e respeito para com todos os seres humanos em sua diversidade. É a ética universal que Freire fala que condena toda ação discriminatória de raça, de gênero e de classe. E quando existe o aluno com deficiência em sala de aula é uma excelente oportunidade para que o professor testemunhe em sua prática pedagógica, até que ponto a sua fala condiz com suas atitudes.

Freire afirma que ensinar também exige a corporeificação das palavras pelo exemplo e essa é uma atitude importantíssima a ser tomada, pois as palavras por mais eloquentes que

sejam são passageiras, apenas o exemplo permanece com o decorrer do tempo. O professor do ER tem que unir teoria e prática, fala e testemunho para ser respeitado. Não se pode ser inclusivo em palavras e excludente nas ações para com os outros. Não se pode falar em respeito quando não se respeita o outro e nem tão pouco em diversidade quando não se aceita o diferente.

A prática educativa não pode ser vazia, mecânica, repetitiva, feita apenas para cumprir um programa curricular. A docência exige um testemunho do discurso, a exemplificação das palavras. O professor para ter uma postura inclusiva deve testemunhar em sua prática pedagógica que inclui todos os seus alunos, inclusive o que tem deficiência que não pode ser tido apenas como um número a mais na caderneta, mas como um sujeito de direitos e deveres que deve ser valorizado e reconhecido como tal, tendo a necessidade premente de ser incluído junto com os demais.

O fato é que ser uma pessoa com deficiência não tem sido nada fácil, pois, além do estigma e do preconceito em relação à sua diferença específica, ela possui, muitas vezes, necessidades também específicas. Existem, questões reais a ser consideradas, e a escola pouco ou nada tem feito em relação a isso, pois não ouve, não dialoga, não valoriza os sabres de seus alunos, principalmente se eles possuem deficiência. (SANTIAGO e RICHARDSON, 2009, p. 178)

E é justamente uma das bandeiras do Ensino Religioso a quebra de estigmas, preconceitos e intolerâncias objetivando a construção de uma cultura de paz numa sociedade mais inclusiva. Por essa razão, tem condições de trazer a temática tanto como em forma de abordagem curricular, quanto em pratica diuturna por parte do professor que leciona esta disciplina. Até porque muitas vezes as pessoas com deficiência não são incluídas verdadeiramente no ambiente escolar por falta de um processo de mediação dos professores que as lecionam. E dessa forma, apesar de todo o aparato legal em favor desta clientela, a realidade não muda, porque não se valoriza o aluno com deficiência na mesma proporção que os demais.

Por isso que o ato de ensinar enquanto instrumento de emancipação humana exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Exige risco porque a prática educativa não está pronta e o inesperado é intrínseco ao fazer pedagógico. Freire contesta as teorias tradicionais, tecnicistas e reconhece a contemporaneidade desta prática que se efetiva num tempo presente, mas sem deixar de reconhecer que todo conhecimento é gestado dentro de um contexto histórico e que os sujeitos da aprendizagem são frutos da dinâmica da realidade. A aceitação do novo se dá quando o professor se coloca como aprendiz de um processo de aprendizagem que é contínuo, dialético e dinâmico “entre o fazer e o

pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2002, p. 43). Rejeitar qualquer tipo de discriminação é reconhecer que o diferente possibilita criar relações verdadeiras. É reconhecer que este conhecimento a ser apreendido pelo educando, pode ser reconstruído a partir das experiências de cada um.

Estas atitudes se tornam condições indispensáveis para se lidar com o aluno com deficiência, pois cada vez mais este aluno está chegando às escolas e exigindo para sua inclusão que o professor se dispa de velhos paradigmas e se arrisque em busca de novas metodologias que contemple melhor a diversidade de seu alunado e rejeite qualquer forma de discriminação diante de toda e qualquer diferença e dentre elas, àquelas apresentadas pelos alunos com deficiência, que por muitas vezes, já chegam com o rótulo de diferente, incapacitado e requerem um novo olhar que transcenda os limites e que vislumbre possibilidades.

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática e Freire afirma que é no momento em que o professor pensa criticamente sobre a prática experienciada, consegue se auto avaliar e provocar mudanças, pois “através da reflexão sobre a prática a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (FREIRE, 2002, p. 43). Para tanto, o discurso teórico tem que estar imiscuído da prática, onde não somente o professor, mas o próprio aprendiz produz e constrói o “pensar certo”, numa via de mão dupla.

O próprio processo sócio histórico da humanidade parte de uma prática que por ter sido refletida, gerou uma nova prática, um novo fazer pedagógico e essa reflexão por haver sido sistematizada, de forma metódica e rigorosa, conseguiu promover cada vez mais o processo evolutivo do homem. À medida que o “pensar certo” traz em si a responsabilidade de renovar o fazer pedagógico, quebrando paradigmas e trazendo novas formas de pensar, novas ideias vão surgindo nesta reflexão, ancoradas numa reflexão teórica, anteriormente pensada que não traz a máxima verdade, mas serve de seta indicadora para novas práticas e rotas epistemológicas e pedagógicas.

A presença de um aluno com deficiência em sala permite que o professor faça uma auto avaliação sobre sua prática pedagógica à medida que faz questionamentos pessoais sobre até que ponto consegue promover a inclusão desse aluno junto aos demais. Como este professor tem lidado com seu aluno com deficiência em relação ao ambiente escolar? Como tem conseguido trabalhar questões como preconceito e bullying não somente com relação ao aluno em si, mas a todos os alunos da escola? E a partir das respostas alcançadas, o professor vai comparando a sua atuação no sentido do que está dando certo e do que precisa ser mudado a fim de cada vez mais edificar uma escola inclusiva em que o direito à educação seja

realmente para todos os alunos em igualdades de condições, independente de possuírem deficiência ou não.

Freire afirma que educar também exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, uma vez que sua obra é pautada na identidade cultural, que reconhece o homem como um ser histórico, datado de uma época e local definido, que sofre influências dessa historicidade para a formação de sua identidade e visão de mundo e, sobretudo, que o permite reconhecê-lo no mundo em seu espaço com sua gente, com seu conhecimento e seu fazer. A assunção da identidade cultural se dá na valorização deste ser histórico, que tem sua própria cultura, que não pode ser negligenciada e nem colocada a parte no momento do aprendizado escolar.

O Professor do Ensino Religioso não só deve reconhecer, mas valorizar, lutar pela assunção da identidade cultural ao propiciar as condições para que os alunos pertencentes às minorias ensaiem a experiência de assumirem-se como seres sociais, históricos, pensantes, sem negar a experiência desse pertencimento, quer seja uma minoria, étnica, social, linguística, religiosa, ou de pessoa com deficiência que historicamente vem sendo excluída. Quando a pessoa é capaz de assumir-se como sujeito consegue se reconhecer como objeto, percebendo que a exclusão e a discriminação existem e que, portanto, requer uma necessidade de se lutar por seu espaço, assumindo sua identidade cultural.

Como não existe docência sem discência, o professor na atitude de trazer o aluno para reconhecer-se como sujeito, precisa testemunhar na prática que também o reconhece e o valoriza. Freire narra em sua própria experiência pessoal, o quanto foi importante a atitude de um professor para tirá-lo de uma situação de fragilidades e insegurança e fazê-lo acreditar em si mesmo e em sua capacidade de trabalhar e produzir.

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim. Estava sendo, então, um adolescente inseguro, vendo-me com um corpo anguloso e feio, percebendo-me menos capaz do que os outros, fortemente incerto de minhas impossibilidades. Era muito mais mal humorado que apaziguado com a vida. Facilmente me eriçava. Qualquer consideração feita por um colega rico da classe já me parecia o chamamento à atenção de minhas fragilidades, de minha insegurança. (FREIRE, 2002, p.48)

Freire afirma o quanto o simples balançar de cabeça do seu professor num gesto de aprovação diante da devolução dos trabalhos corrigidos, demonstrando respeito e

consideração por sua produção escrita, foi capaz de fazer com que este vencesse seu próprio medo de se expor e começasse a acreditar em suas competências: “O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação” (op Cit 49). Até então, Freire se deixava levar por uma autoavaliação negativa de seu próprio biótipo ou de sua condição social.

O que importa na formação docente, não é a repetição mecânica de gestos, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança, a ser superada pela segurança, do medo que ao ser “educado”, vai gerando a coragem. (FREIRE, 2002, p. 51)

Pode-se até imaginar o quanto a vida de Freire poderia ter um desenrolar diferente caso houvesse tido professores que o discriminassem, rotulassem, minimizassem ou simplesmente o invisibilizasse? O quanto a sua baixa estima poderia ter se cristalizado? Neste caso, o Brasil e o mundo perderia todo esse manancial de obras, de riqueza cognitiva de valor incalculável. Então, a partir deste exemplo citado, como pensar a vida de tantas pessoas com deficiência que são oprimidas enquanto minorias e quantos valores podem estar sendo perdidos por este país afora, precisando de professores com um novo olhar inclusivo, capazes de promoverem a assunção cultural das pessoas que estão à margem, que são apenas números de dados estatísticos, mas que na realidade continuam nas escolas segregadas, excluídas, preteridas, inferiorizadas.

3.2.2 *Ensinar não é transferir conhecimentos*

Ao avaliar os saberes necessários à formação docente, Freire afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (2002, p. 52). Assim, faz críticas ao tipo de educação tradicional, chamada por ele de “educação bancária” onde o aluno, enquanto conta bancária, recebe passivamente todo conteúdo transmitido pelo professor, entendido como o depositante do saber.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educando são os depositários e o educador o depositante.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 1987, p.33)

Neste tipo de prática pedagógica o professor, visto como o “sábio” detentor do conhecimento, “doa” seu saber ao aluno, que nada sabe. Assim, a educação não é capaz de promover mudanças, pois tanto o professor enquanto mero transmissor e o aluno como receptor, nada mais são do que depositários de informações de outrem. Freire afirma que o saber acontece na interação das pessoas em permanente relação com o mundo e com os outros. Por isso, o professor ao entender que ensinar é muito mais do que transmitir conhecimentos, deve evidenciar este entendimento em sua prática, na vivência relacional com seus alunos. Este pensar certo faz com que o professor não se deixe levar por sentimentos de raiva, arrogância ou grosseria, no intuito de minimizar algum aluno, quando este não corresponde ao modelo de aluno ideal que pretende ensinar. Assim Freire afirma que:

Por mais que me desagrade uma pessoa não posso menosprezá-la com um discurso em que, cheio de mim mesmo, decreto sua incompetência absoluta. Discurso em que, cheio de mim mesmo, trato-a com desdém, do alto de minha falsa superioridade. (2002, p.54).

O fato de se deparar com um aluno com deficiência em sala de aula faz com que em algumas situações, por se achar sem formação específica para lidar com tal situação, o professor se sinta despreparado e o encare como um “problema” fazendo com que suas limitações fiquem mais aparentes e tendo dificuldades para visibilizar as potencialidades nele existentes. Diante desta realidade, o professor poderá tanto ressignificar valores ao reconhecer que o aluno não é um problema mas um desafio a sua prática pedagógica ou manter-se numa postura de superioridade e tratá-lo com desdém não lhe dando a verdadeira atenção que merece. No caso do professor do Ensino Religioso, por ter desde sua formação inicial uma concepção voltada para o respeito à diversidade humana, busca-se neste profissional que ele se mantenha na primeira opção citada.

Ensinar exige consciência do inacabamento diz Freire. Portanto, necessário se faz que o ser humano enquanto ser cultural e histórico tenha ciência do seu inacabamento enquanto experiência vital e por consequência, seja predisposto à mudança e aceitação do diferente.

Por ser inacabado e sempre passível às mudanças, o homem não pode estar demasiadamente certo de suas certezas, apesar de sempre existir um conhecimento prévio que leve à aprendizagem que, por conseguinte já se transforma em conhecimento prévio para as novas aprendizagens que virão. O animal tem o mundo como suporte. O ser humano por sua vez, por possuir a linguagem conceitual e a inteligibilidade que permite a comunicabilidade do inteligido, está no mundo para intervir no mundo, como espaço de criação, de intervenção. Ele compreende o mundo e por isso usa o espaço do mundo ao seu dispor de forma a estar

sempre se refazendo e se recriando através do reconhecimento de ser inacabado. Por isso, pode intervir e lutar contra a exclusão, contra o preconceito e contra tudo que vai de encontro aos direitos humanos e minimização do ser humano em sua dignidade.

Os obstáculos não se eternizam, podem ser minimizados e suprimidos. Um exemplo disso são todas as conquistas já alcançadas pelas pessoas com deficiência ao longo da história no tocante à aquisição de direitos, pois em tempos idos, até o direito à vida lhes era negado. Mas justamente por se saber inacabado é que ainda existe um longo percurso para que todas as conquistas asseguradas legalmente possam ser postos em prática, a exemplo de uma escola verdadeiramente inclusiva onde o aluno com deficiência seja respeitado de forma integral e tendo o direito ao exercício de sua diferença quando for para garantir a igualdade de oportunidades junto aos seus pares. Por esta razão, o professor do Ensino Religioso ao trabalhar com os alunos sobre a consciência do inacabamento, estará ampliando o foco do olhar para a responsabilidade ética.

Capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de indispensáveis exemplos de baixeza e de indignidade. Só os seres que se tornaram éticos podem romper com a ética. (FREIRE, 2002, p. 57)

Freire fala de uma rigorosidade ética que deve ser inseparável da prática educativa e ao passo que o professor do Ensino Religioso consegue demonstrar a preocupação do exercício da formação básica do cidadão a partir da vivência em sua prática pedagógica, já é uma forma de testemunhar e vivenciar com seus alunos o desenvolvimento dessa ética universal, tão necessária para o fortalecimento de uma sociedade mais que inclusiva, uma sociedade de direitos!

O homem enquanto ser condicionado participa do mundo sofrendo a influencia da herança genética e da herança sócio-cultural e histórica. Mas Freire fala no ir além, pois a presença no mundo não é a de “quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (2002, p.61)

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 2002, p. 60)

O professor do ER também está condicionado ao lidar com o aluno com deficiência; sente-se condicionado por uma série de fatores, mas não pode ficar limitado sem coragem de ousar ir além com o seu aluno. Não é um laudo que determina o tipo de deficiência que há de limitar as possibilidades e potencialidades inerentes a cada pessoa. Este aluno pode ir além,

quando possui um mediador para não esbarrar nos seus limites, mas vislumbrar o seu potencial. A partir do momento em que o professor se depara com esse aluno e exercita sua curiosidade do ir além, este vai ousando novas práticas metodológicas para chegar a atingir a sua participação em sala. Tanto o professor quanto o aluno devem romper as barreiras dos condicionamentos que os enclausuram em determinismos e seguirem adiante, pois se o ser humano é inconcluso, ele tem sede de querer mais, de ser criativo, de ousar e buscar novas possibilidades. É aí que se buscam novos caminhos.

Uma das coisas importantíssimas que Freire fala é sobre o respeito que o professor deve ter pela autonomia do ser do educando, pois ‘o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (2002, p.66). Assim, o professor do ER deve por sua responsabilidade ética, favorecer que o seu aluno se empodere da condição de ser humano capaz de tomar decisões e de estar no mundo como um agente de construção da comunidade em que vive. Portanto, o professor jamais deve minimizar o aluno com atitudes de superioridade, pois quando age dessa forma, está transgredindo a ética e consequentemente, a natureza humana.

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (FREIRE, 2002, p. 67)

É no exercício da vivência, da prática pedagógica diuturna que o professor do ER prova realmente se a teoria inclusiva é vivenciada em atitudes coerentes e decentes com o seu alunado. Não se pode ter uma fala eloquente e dominar cognitivamente uma teoria, se na prática tem atitudes contraditórias. É o exercício diário de sua prática que garante sua fala com autoridade onde quer que esteja.

Por conseguinte, Freire fala que ensinar exige o bom senso de estar sempre se auto avaliando para que consiga exercer uma prática com autoridade e sem autoritarismo, com liberdade, mas sem licenciosidade, com ética, com respeito à autonomia, a dignidade e a identidade do aluno, sem subestimar e minimizar o saber que cada um traz consigo e que não pode ser negado. Assim, o bom senso do professor vai ser de cabedal importância no momento de avaliar até que ponto consegue ser um mediador capaz de incluir o aluno com deficiência em sua aula, junto aos demais colegas de sala e na relação consigo próprio. É o mesmo bom senso que vai fazê-lo sentir a necessidade de buscar formação continuada sobre a educação especial/inclusiva e avançar no estudo teórico no momento em que se depara com um aluno com deficiência em sala, promovendo com isso a sua curiosidade epistemológica.

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. (2002, p.72)

É o bom senso que exercita a coerência do professor em fazer do seu discurso, uma realidade vivenciada em sua prática em sala de aula, com seriedade, compromisso, decência e ética, Este docente sabe que cada aluno com o qual cruza o seu caminho, é muito mais do que um número à espera de uma nota na caderneta, mas um ser humano que irá ser marcado por suas atitudes positivas ou negativas.

Freire também afirma que ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos do educadores e a inclusão de alunos com deficiência em sala de aula é um excelente momento para o exercício dessas virtudes. É preciso ser humilde para entender que não se tem todas as respostas às necessidades dos seus alunos e conseqüentemente deverá buscar parcerias e redes de apoio para que se possa favorecer uma inclusão verdadeira. Deve também possuir a tolerância para aceitar a diversidade humana com a qual se confronta em sala e a competência de lutar por seus direitos, pois um aluno com deficiência irá precisar de determinados apoios ou recursos que podem não existir em sala ou no ambiente escolar. Um aluno surdo irá requerer um intérprete de LIBRAS, um aluno cego irá precisar da tradução em Braille; o aluno com deficiência física irá precisar de recursos de tecnologia assistiva¹¹. Dessa forma, o professor a partir do momento em que se depara com a necessidade de cobrar materiais e recursos didáticos e humanos para favorecer a garantia efetiva da diferença e da igualdade do aluno com deficiência em relação aos demais, também estará lutando por sua prática docente de forma que obtenha recursos necessários para viabilizá-la da melhor maneira possível.

Ensinar exige apreensão da realidade, diz Freire. E é dessa forma que o professor precisa conhecer os seus alunos, dentre eles o aluno com deficiência. De onde veio? Como sua família o vê? Quais os saberes que traz para a escola? Quais os recursos que a escola dispõe? O que favorece ou prejudica a aprendizagem desse aluno? O que favorece ou limita a prática enquanto professor? Como a disciplina que leciona é vista na escola? Como consegue fazer uma ponte entre os conteúdos ministrados no Ensino Religioso e a realidade que o aluno vivencia? Como trabalhar metodologicamente esta disciplina para que não seja confundida

¹¹ Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão. . Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf> Acesso em 31/03/2015

com o ensino da religião de forma proselitista? Como trabalhar os conteúdos de forma significativa para que o aluno com deficiência consiga abstrai-los? Como a partir da disciplina do Ensino Religioso trazer as questões do preconceito, do rótulo e do estigma, como temas de estudo e vivência relacional para o ambiente escolar? A partir do momento em que estas e outras indagações vão surgindo e sendo respondidas, se consegue ter uma visão mais ampliada da realidade em que a escola está inserida e dessa forma, elaborar conteúdos mais atrativos e significantes, não somente para o aluno com deficiência, mas para a turma toda.

O professor do Ensino Religioso que tem uma visão inclusiva de respeito aos direitos humanos, deve possuir as virtudes da alegria e da esperança. Na realidade, a alegria faz com que se tenha esperança no futuro, que saiba que se pode mudar o presente, que não se rende ao determinismo fatalista do “deixa como está”. E estas atitudes são importantes para se trabalhar com a autoestima da pessoa com deficiência e fazê-lo acreditar em suas potencialidades que muitas vezes estão obscurecidas pela visibilidade que se dá aos limites. Assim, o professor esperançoso investe no seu aluno e mostra que as deficiências fazem parte da condição humana, mas a maneira como elas condicionam o ser, depende da própria pessoa e dos limites que a própria sociedade dita como restritores.

Por isso que Freire afirma que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, pois não se pode apenas constatar os fatos no mundo e ficar inerte diante dos fatos desagradáveis como se fossem imutáveis. Freire afirma que o futuro é problemático, mas não é inexorável e que o homem é um ser capaz de promover a intervenção na História, não apenas como um objeto, mas como um sujeito que age e faz. Essa é uma condição sine qua non para o fortalecimento de uma educação para todos, inclusiva, pautada nos direitos humanos. O professor que não se acomoda com todos os condicionamentos e crê que é possível mudar, vai além...

Quando falamos na introdução de mudanças importantes que envolvem a adoção de novas formas de pensar e novas formas de trabalhar na aula, é importante observar que se trata mais de um processo do que de um evento. As idéias fundamentais não mudam num momento preciso, nem se programam novas abordagens num abrir e fechar de olhos. Na realidade, a mudança processa-se de modo gradual. (BRASIL, 1998, p. 207)

É importante frisar que toda mudança demanda a princípio, sentimentos de instabilidade, receios, dificuldades e não acontece de um momento para o outro. A mudança não é um evento estático, finito. É um processo que acontece no decorrer de um período e que se torna determinante para a prática de novas competências, conhecimentos e desenvolvimento pessoal e profissional. Sabe-se que a mudança de uma educação integradora

que preconizava a prontidão do aluno para seu ingresso na escola, para uma educação inclusiva que afirma ser a escola que deve se preparar para receber o aluno, requer uma mudança de paradigmas do professor que é um elemento essencial para a condução desse processo.

Freire fala de uma práxis transformadora realizada a partir de uma rebeldia que não se contenta e denuncia, mas acima de tudo, crítica e esperançosa é capaz de anunciar um novo tempo e de afirmar que a mudança é difícil, mas que é possível. “A mudança do mundo implica a dialetização da denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho.” (2002, p. 88)

Ao se observar o registro da pessoa com deficiência ao longo da história, observa-se que se fez tanto a denúncia da situação de exclusão quanto o anúncio da necessidade de inclusão. Mas a denúncia foi bem mais evidenciada, quando na realidade se deveria ter sido registrado na mesma proporção o anúncio, pois a conquista de direitos ao longo da trajetória histórica foi justamente por conta do acreditar, do não se acomodar e lutar por uma sociedade mais justa e equitativa. Essa sociedade ainda não está pronta, mas como toda mudança é um processo, existe a necessidade de se anunciar em alto e bom som que ela não é uma utopia, mas uma realidade em construção.

Freire afirma que ensinar exige o exercício da curiosidade tanto do professor quanto do aluno. Uma curiosidade capaz de ser livre e ética o suficiente para não tolher e nem invadir a curiosidade de outrem. A curiosidade gera a inquietação da busca, do novo, do desconhecido. E essa curiosidade é necessária para o professor diante do aluno com deficiência para o qual, não se acha preparado para lidar ou ensinar, porque não foi habilitado para a docência com esse público-alvo. É aí que surge a curiosidade espontânea do buscar as competências e se transforma na curiosidade epistemológica de realmente se sentir desafiado, instigado ao exercício de novas práticas pedagógicas e da busca de novos saberes. O aluno com deficiência também se sente desafiado a estudar numa sala de aula heterogênea, com uma diversidade de pessoas, de pensamentos, de conteúdos, mas com um professor capaz de promover uma aula dinâmica, na qual o aluno não se sinta excluído ou minimizado, mas capaz também de se sentir curioso diante de um conhecimento tão vasto que é o Ensino Religioso.

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer. (2002, p 96)

O aluno com deficiência não somente tem curiosidades, mas também desperta a curiosidade tanto em seu professor como nos colegas de sala. Todos querem saber algo no tocante ao como lidar e a melhor forma de estabelecer relações. E é nesse momento que o professor tem que exercer sua autoridade, sem autoritarismo e sem licenciosidade para trazer a tona questões inerentes à inclusão, exclusão, rótulo, preconceito, minimização e maximização de limites e possibilidades de todos em sala, a fim de que se possa evitar a construção de alguns estereótipos dos alunos que possuam alguma deficiência e que correm o risco de serem postos de lado, minimizados e excluídos do contexto de uma sala inclusiva.

“Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais”. (FREIRE, 2002, p. 100). E isso é que deve ser transmitida numa sala inclusiva, onde só professor vê o aluno com deficiência não pela deficiência em si, mas pelo fato de ser humano e assim como os demais, diferente em suas necessidades específicas, mas igual no direito de poder ser respeitado e ser ensinado a respeitar. A autoridade do professor é extremamente necessária em sala de aula e diferente do autoritarismo, que se conquista pelo medo e pela imposição, esta se conquista através de uma prática pedagógica segura, responsável e criteriosa, que não se impõe, mas se delimita normalmente, porque se torna consensual para o bom andamento das atividades em sala e para a conquista da disciplina num ambiente onde todos se respeitem e em que o aluno com deficiência não seja invisibilizado ou excluído. Pelo fato de haver disciplina, os alunos não são intimidados e não se sentem com medo de se expressarem, de indagarem e de contribuírem com a aula. Existe uma liberdade comprometida com o “ser mais”, com o crescimento interior, com o despertar de uma criticidade, com o empoderamento do ser. Estas características são importantíssimas em todos os espaços, mas na sala de aula, torna-se essencial para o desenvolvimento de personalidades mais éticas e comprometidas com a construção de uma sociedade melhor.

3.2.3 *Ensinar é uma especificidade humana*

O homem possui uma competência de ensinar, de repassar para outras pessoas o fruto de sua aprendizagem. E é assim que o conhecimento acumulado é transmitido, revigorado e transformado, produzindo a própria evolução humana. É específico do ser humano, devido a sua capacidade de se autoavaliar, de produzir novos caminhos, de assimilar novas práticas e

de adquirir cada vez mais a competência profissional que garante o preparo e a segurança do repasse do conhecimento.

É na bidirecionalidade do aprender/ensinar que reside a importância da formação continuada para o professor do ER. Este, ao se considerar um eterno aprendiz e tendo consciência que este processo nunca está concluído, pois sempre haverá algo novo a conquistar, conseguirá cada vez mais ampliar seu foco de olhar e ter a segurança de exercitar sua prática pedagógica e de estar aberto às mudanças.

Freire fala que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. Ter um aluno com deficiência em sala é exercitar a humildade de buscar novas competências para ensinar com segurança e inclusive, ousar e se desafiar às mudanças necessárias para que aquele aluno esteja realmente incluído em sala de aula.

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar a altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados mas autoritários a toda a prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (2002, p. 103)

Um dos grandes méritos da inclusão do aluno com deficiência em sala é que o professor ao se deparar com essa realidade sente que não está preparado para lidar com ela. E a partir daí, atrelado a uma consciência ética de trabalhar com seu aluno, assim como trabalha com os demais, este professor parte em busca de formação, pois é esta quem lhe dará a segurança necessária para ensinar a turma toda, sem exclusões. A partir do momento em que revê seus conceitos e adquire novas aprendizagens, percebe que estas novas metodologias e práticas pedagógicas não só servem para o aluno com deficiência e que toda a turma ganha com isso, pois terão aulas mais dinâmicas e com aprendizagens mais significativas.

Mas para tanto, Freire aponta a eticidade como fator preponderante e a generosidade como produto de alguém que sabe que o conhecimento adquirido não serve para oprimir e nem para minimizar, mas para socializar e fazê-lo dar frutos em outras mentes e em construção de outras personalidades. Assim, o professor ao saber lidar com o aluno com deficiência e socializar este conhecimento estará levando adiante a disseminação do pensamento inclusivo, sendo generoso e partilhando o seu saber teórico e prático para a construção de uma sociedade mais digna e menos excludente.

A autoridade coerentemente democrática está convicta que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta. (FREIRE, 2002, p.104)

A verdadeira educação inclusiva, onde todos se respeitam, não deseja formar alienados, mas seres pensantes, críticos e comprometidos com o bem estar de todos. Dessa forma, deve dar vez e voz aos silenciados, invisibilizados e excluídos, para que a partir do momento em que se empoderem do exercício de seus direitos, possam se inquietar e descobrir as suas próprias potencialidades. Para tanto, o professor do ER não pode utilizar-se de atitudes farisaicas, do “faça o que eu digo, mas não faça o que faço”. Ao contrário, deve ser um mediador capaz de não só ser um mero repassador de conteúdos, mas um formador ético, não somente no discurso, mas na prática em sala de aula. O ensino dos conteúdos não pode estar desvinculado da formação ética dos alunos e neste caso, a presença de um aluno com deficiência em sala favorece bastante para essa formação, pois uma criança que desde a mais tenra idade tem a oportunidade de conviver com outras crianças com deficiência, certamente terá a possibilidade de desenvolver gestos de solidariedade, fraternidade, ajuda mútua, respeito e tantas outras virtudes que contribuirão para torna-lo um adulto melhor.

Ensinar exige comprometimento com a causa, com a profissão, com a docência, com a capacidade de unir teoria e prática. O professor deve ter a ciência da importância de ser coerente: “Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo” (2002, p. 109) E principalmente quando se trata do professor do Ensino Religioso, que trabalha com a formação básica do cidadão, a coerência entre o que fala e o que faz em sala de aula, o seu testemunho ético, seu senso de justiça e de não falhar com a verdade, pesa consideravelmente para que este profissional construa a autoridade necessária para o repasse dos conteúdos referentes a esta disciplina. E neste caso, o aluno com deficiência torna-se um diferencial para o exercício prático deste comprometimento, pois ao passo que o professor se depara com este aluno ou ele o inclui ou exclui. Não existe um meio termo! E a inclusão desse aluno, vai requerer deste profissional uma série de atitudes de comprometimento com uma educação para todos.

Ao passo que o professor se compromete com a educação entende verdadeiramente que Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo e que se deve lutar para que ela não seja simplesmente utilizada como reprodução da ideologia dominante para mascarar a sociedade que a utiliza como uma prática imobilizadora fatalista e ocultadora de verdades, dentro de uma política neoliberal que minimiza os interesses humanos em favor do mercado.

O que quero repetir, com força, e que nada justifica a minimização dos seres humanos, no caso das maiorias compostas de minorias que não perceberam ainda que juntas seriam a maioria. Nada, o avanço da ciência e/ou da tecnologia, pode

legitimar uma ordem desordeira em que só as minorias do poder esbanjam e gozam enquanto às maiorias em dificuldades até para sobreviver se diz que a realidade é assim mesmo, que sua fome é uma fatalidade do fim do século. Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da justa ira dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas (2002, p. 113)

Pressupõe-se que o professor do Ensino Religioso por trabalhar com conteúdos que abrangem valores ético e morais, ao tratar mais diretamente as questões sobre o fenômeno religioso, o Sagrado, a influência da religião sobre o ser humano e sua forma de conduta em sociedade, tenha uma visão mais ampliada sobre o papel da educação para a construção de uma sociedade mais justa, ética e humana, bem como da importância de sua efetiva contribuição como interlocutor desse processo. Destarte, espera-se que este docente tenha mais facilidade para se desvencilhar das malhas falaciosas de uma inclusão precária (MARTINS, 1997), que se por um lado, garante a matrícula pela força da Lei e faz com que alunos com deficiência frequentem a escola comum junto com seus pares, mas por outro, não se ressignifica para que estes alunos se beneficiem em pé de igualdade ao demais de tudo o que o ambiente escolar possa lhes proporcionar.

O Ensino Religioso, enquanto componente curricular que trabalha para a formação de um ser crítico e pensante no exercício de sua cidadania precisa fomentar a visibilidade de uma minoria que não é tão minoria assim, já que segundo os dados do Censo 2010, 23,9% da população brasileira, diz ter algum tipo de deficiência, o que corresponde a cifra de 45.606.048 milhões de pessoas. Deste total, 25.800.681 (26,5%) são mulheres e 19.805.367 (21,2%) são homens. A Paraíba é o segundo Estado brasileiro com o maior número de pessoas com deficiência num total de 1.045.631, totalizando um percentual de 27,76% de sua população, acima da média nacional que é de 23,9%. Assim parafraseando Freire, nada justifica minimizar estas pessoas que estão em busca de um espaço digno enquanto sujeito de direitos. Portanto, o professor do Ensino Religioso pode contribuir para o combate ao preconceito, discriminação ou atitudes de superioridade em achar que se está fazendo um favor ou uma ação altruísta ao se matricular um aluno com deficiência na escola.

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste.

Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar. (FREIRE, 2002, p.115-116)

Faz-se, portanto, necessário o repensar efetivo da formação inicial e continuada do professor do Ensino Religioso com vistas a contemplar a temática da inclusão de alunos com deficiência na escola para que ao atuar na prática, possa verdadeiramente promovê-la de forma coerente e concreta, através de seu testemunho ético que o fará através da competência técnica adquirida, não somente ensinar os conteúdos, mas buscar coerência entre o que diz, escreve e faz em sala de aula.

Ensinar exige liberdade e autoridade de forma centrada para que a prática docente do educador não seja autoritária e nem tão pouco licenciada. A autoridade conquistada por uma conduta respeitosa, faz com que o docente permita o exercício de uma liberdade do aluno com fins de construção de sua autonomia ao passo que lhe proporciona experiências estimuladoras de decisão e de responsabilidade. E no tocante ao aluno com deficiência, estas experiências são importantíssimas para o desenvolvimento de seu amadurecimento e vida autônoma.

Muitas vezes a família da pessoa com deficiência a circunda com uma superproteção que inibe o desenvolvimento de sua autonomia e a aquisição de regras. E é a escola um locus importantíssimo para que essas atitudes e valores sejam forjados. O aluno com deficiência não está imune à aquisição de regras e do estabelecimento de limites para o exercício da boa convivência junto aos demais. Mas ao mesmo tempo, precisa ser estimulado para a aprendizagem da tomada de decisões e de iniciativas próprias, aumentando a sua autoestima e a crença em si próprio e minimizando a infantilização da qual muitas vezes é refém. O professor pode ser um facilitador desse processo no momento em que não se exime da tomada consciente de decisões.

O professor consciente estimula a curiosidade crítica de seus alunos, lhes desperta o gosto pela aprendizagem e os motiva a desafiá-los a si próprios, vencendo os seus próprios medos e crescendo-os em seu processo de autonomia, a partir de pequenos gestos e atitudes. O professor também deve se desvencilhar de seus medos de estabelecer contato com o aluno com deficiência, de se sentir impotente para ensiná-lo, de escolher ou substituir os métodos utilizados em sala, de mostrar suas fragilidades e de pedir ajuda a outros colegas docentes ou outros profissionais da equipe técnico-pedagógica da escola. O professor consciente não deve lavar as mãos diante do aluno, invisibilizá-lo em sala de aula e apenas mantê-lo como um número a mais na caderneta. Não existe neutralidade na educação, pois “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (FREIRE, 2002, p.126)

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto da vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às

diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido. (FREIRE, 2002, p.127)

Freire fala que Ensinar exige saber escutar e essa é uma condição essencial para o desenvolvimento de uma educação inclusiva, onde todos os alunos possam ser ouvidos e respeitados em seu falar. O aluno com deficiência quando invisibilizado é também silenciado. É como se não tivesse com o que contribuir e, portanto, numa aula que se passa rápida, com muitos alunos em sala e com tantos conteúdos a ser ministrado, o aluno com deficiência passa muitas vezes despercebido. É preciso que o professor aprenda saber escutar no sentido literal da palavra quando este aluno possua algum distúrbio fonoarticulatório, a exemplo da dislalia, dispraxia, afasia, disfonia ou até mesmo uma disfemia (guagueira), apresentando dificuldades na sua oralização e principalmente no tempo em que gasta para formular frases e expressar seu pensamento. É nesse momento que o professor deve ter a paciência necessária para respeitar essas diferenças e não permitir que este aluno seja ridicularizado e excluído do diálogo com seus pares e até mesmo pelo próprio docente em sala.

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (FREIRE, 2002, p. 135)

Então o professor para saber escutar não somente com os ouvidos, mas com o coração, deve passar pela competência do desenvolvimento de qualidades desenvolvidas através de uma prática de respeito às diferenças individuais de cada um de seus alunos, independente de quem quer que seja, de sua condição social, de gênero, de etnia, da religião que professa e de ter ou não uma deficiência. E é por isso que Freire diz que “Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar.” (2002, p.136). Mas essa aceitação não é conquistada somente com técnica e ciência, mas acima de tudo com a vivência de uma pedagogia do afeto, recheada de eticidade, solidariedade, alegria e esperança na possibilidade de empoderamento do outro. O professor precisa acreditar que o aluno com deficiência é capaz de falar e para tanto, deve saber ouvi-lo, inclusive o surdo que tem o “seu grito preso na garganta” e brada silenciosamente por seu espaço, por ser ouvido enquanto sujeito de direitos.

Saber ouvir também é respeitar a leitura de mundo do aluno, fazer dela uma âncora para novas aprendizagens e respeitar o conhecimento construído por cada pessoa em seu processo de aprendizagem. O aluno com deficiência não é uma tábula rasa. Ele apenas apresenta a depender de suas limitações, uma maior dificuldade em expressar o seu nível de

conhecimento ou seus melhores mecanismos para o desenvolvimento de suas potencialidades. Mas quando o professor consegue fazer a ponte entre a leitura de mundo do aluno e aquilo que se quer ensinar, a aprendizagem ocorre de maneira mais satisfatória.

Freire também afirma que ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica e o professor deve ter a destreza de perceber a força da ideologia no sentido de mascarar a realidade através da ocultação da verdade dos fatos e da capacidade de se anestesiar a mente com discursos fatalistas que geram o imobilismo diante da proposição de mudanças. É preciso estar desenvolvendo uma resistência crítica às artimanhas ideológicas de massificação, homogeneização e aceitação de verdades que são impostas por um sistema neoliberal que retira o homem do centro e em seu lugar, coloca o mercado e o lucro. O autor também afirma que a ética é o único caminho para a aplicação efetiva de uma política de desenvolvimento humano.

Freire critica o processo de globalização econômica que mesmo ao falar de ética, fala de uma ética do mercado que se sobrepõe a ética universal do ser humano, onde o homem deixa de ser visto essencialmente como um “ser” e passa a se identificado como produtor e consumidor de bens de consumo.

Sabe-se que do ponto de vista normativo, o Brasil possui uma vasta legislação que garante a educação inclusiva. Então, o que resta realmente é a efetivação desses marcos de forma efetiva, na prática diuturna de sala de aula. É importante que o professor não se acomode numa inclusão precária (Martins, 1997), mas seja um interlocutor de uma educação pautada no exercício do respeito às diferenças, onde todos estejam desfrutando de uma escola aberta, acolhedora, receptiva, desenvolvedora de potenciais e onde o aluno com deficiência seja mais um a desfrutar de todas as benesses que a escola possa oferecer.

O professor do ensino religioso, numa ação voltada à formação básica do cidadão e totalmente imbuído numa conduta ética, deve agir de forma a não fazer da educação inclusiva, um discurso ideológico, capaz de garantir a matrícula do aluno com deficiência e colocá-lo no sistema apenas como um número quantitativo e indicador do avanço de uma política pública a fim de que o nosso país demonstre em nível mundial o quanto evoluiu nesse aspecto. Este docente deve ser um facilitador de um pensamento inclusivo real, manifestado na prática, sem preconceito e sem medo de lidar com nenhum de seus alunos estigmatizados como “diferentes”. Despojando-se de ser o conhecedor das verdades absolutas e construindo um conhecimento humanizado, estará contribuindo para despertar nos alunos a resistência crítica, tão importante para o processo de assunção cultural e empoderamento individual e coletivo.

Freire traz a reflexão que ensinar exige disponibilidade para o diálogo. É o sair de si e ir ao encontro do outro, é o despojar-se para se doar e receber. É a busca por complementariedade das falas, dos novos saberes e da produção de novos colóquios e novos conhecimentos, formado pelo grupamento de pensamentos diversos que se unem.

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objetivo da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente (FREIRE, 2002, p. 153)

O professor precisa usar do diálogo como uma ferramenta imprescindível à sua própria prática pedagógica. Não é o monólogo, onde só um fala, mas o diálogo, onde exige uma bidirecionalidade entre o falar e o escutar. Ninguém dialoga se não aprender a escutar e respeitar o outro em suas opiniões, mesmo que divergentes. Por se saber incompleto, o ser humano se abre ao mundo e ao outro em busca de respostas às suas indagações e também para responder as indagações de outros.

Freire fala que a formação dos professores deveria desenvolver dois saberes nos docentes: um saber teórico sobre a influência do contorno geográfico, social e econômico dos alunos, pois “não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios” (2002, p.155) e o outro teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. É imprescindível que os professores conheçam seus alunos na realidade em que vivem e como também o que estes profissionais possuem de material didático-pedagógico na escola para que possam desenvolver sua prática.

Freire insiste que o professor precisa se abrir à realidade dos seus alunos e também para aqueles que possuem uma realidade hostil e, portanto vivem discriminados e explorados. Fala que a forma de exercitar a diminuição da distância entre o professor e as minorias. acontece na medida que existe uma postura ético-política consciente por parte deste docente, quando luta por uma sociedade mais justa e não somente quando espera que essas mudanças aconteçam sem a sua participação

Muitas vezes o aluno com deficiência chega à escola temeroso do ambiente e desacreditado de suas próprias potencialidades. Vive num mundo hostil, com acessibilidade reduzida, com a ausência de recursos de tecnologia assistiva que possa favorecê-lo e onde suas limitações sempre estão muito aparentes. Ao se confrontar com todas essas dificuldades ou outras situações diversas, o aluno se fecha ao diálogo, adentrando cada vez mais no seu mundo particular. Só que esta atitude de defesa, tende a deixá-lo cada vez mais excluído. É

neste momento e em situações similares que o professor exercita sua disponibilidade para o diálogo, não somente com o aluno com deficiência, mas também ao ser o interlocutor desse aluno junto aos demais colegas de turma, a fim de retroagir um processo discriminatório ou impossibilitar que este aconteça.

Ensinar exige querer bem aos educandos e esta é uma condição imprescindível para todo e qualquer professor, independente da disciplina, série ou modalidade que leciona. Querer bem ao aluno e exercitar a amorosidade em sala de aula cria um ambiente acolhedor, propício para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências no alunado.

Querer bem aos alunos também passa por uma atitude ética de se preocupar, de querer dar o melhor de si, de ter uma coerência entre teoria e prática. É não minimizar e discriminar o outro. É não ter uma postura superior, autoritária e de desrespeito ao aluno.

Querer bem significa acreditar e investir no desenvolvimento do outro e não deixar que os limites ditem as normas e promovam o rótulo e o descrédito. É ter uma rigorosidade metódica de ser sempre um pesquisador capaz de buscar novas alternativas e práticas metodológicas para desenvolver o potencial cognitivo de seu alunado.

Querer bem significa ter a alegria capaz de ser contagiante, a esperança de despertar sonhos e a crença da inconclusão do ser e que por isso, se pode melhorar à medida que busque sua completude que nunca estará concluída e, portanto, instigada, sempre através da curiosidade epistemológica da busca.

Querer bem é exercitar o amor, compromissado, humanizado, dialógico, próximo, capaz de formar vínculos, de estabelecer afeto e de se preocupar com o bem estar do outro, se preocupando em dar o melhor de si para o empoderamento daqueles que muitas vezes, já chegam ao ambiente escolar vítima de discriminação, sujeição e da falta de uma amorosidade na família e no ambiente em que vivem.

Na perspectiva de uma educação libertadora, o diálogo é uma atitude de quem ama e, por isso respeita. Daí a necessidade da prática educativa ter como fundamento o amor. É o amor como fundamento da ação educativa que proporcionará a emergência da solidariedade e da libertação do ser humano, para que possa pronunciar o mundo e ao pronunciar o mundo possa pronunciar a si mesmo. (GONSALVES e LIMA, 2015 p.14)

Querer bem é respeitar cada aluno como um ser único, singular e dentre eles, encarar o aluno com deficiência não como um “problema”, mas como uma pessoa humana, que assim como os demais alunos, tem suas necessidades, dificuldades, medos, mas também tem sonhos e anseios e, portanto, é digno de respeito e atenção.

Querer bem é não ter vergonha de se sentir deficitário de lidar com o aluno com deficiência em função de algumas de suas necessidades específicas, e por esta razão, buscar

ajuda com outros colegas docentes, em instituições especializadas e através de formação continuada a fim de renovar sua prática pedagógica.

É preciso atentar para os espaços de formação, sejam eles escolares ou não, a fim de verificar até que ponto eles estão sendo nutridos pelas emoções que libertam, como o amor e a solidariedade. Neste sentido, aprender a lidar com a própria emocionalidade é uma tarefa educativa, libertadora, inadiável e urgente. (GONSALVES e LIMA, 2015 p.15)

Para que o professor possa querer bem ao aluno seja ele com deficiência ou não, ele tem que querer bem a si mesmo e a profissão que escolheu. E ter a consciência que não basta apenas buscar o conhecimento cognitivo, mas tem que fazer desse conhecimento um exercício amoroso em sua prática, pois de outra forma, o conhecimento servirá bem mais para uma titulação acadêmica, do que para chegar à ponta do processo, de quem mais precisa, que é o aluno. Ao ser repassado de forma fria, estanque e distante da realidade dos alunos, não consegue ser introjetado e permanecer de forma crítica, construtiva, autônoma e libertária naquele que o absorve. Então que o professor possa a partir das formações vivenciadas, perceber que razão e emoção não estão dissociadas e juntas, irão unir coração e mente para que todo o saber acumulado sirva incluir o aluno com deficiência, não somente em sua turma, mas em sua vida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM NOVO OLHAR SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA

Ao chegarmos o momento de concluirmos esta pesquisa que ao longo de dois anos nos levou ao estudo sistemático, reflexões e questionamentos, não poderíamos deixar de rememorarmos todo esse processo de construção desse estudo que foi motivado por uma escolha em função de interesses pessoais e profissionais ligados à causa da pessoa com deficiência e a sua inclusão enquanto sujeito de direitos nesta sociedade em que vivemos.

O fato de termos uma filha com deficiência que resinificou não somente a nossa história, mas de muitos que com ela conviveram e que nos impulsionou a buscarmos por conhecimentos de como melhor entendermos a sua deficiência para melhor podermos ajudá-la, nos fez trilhar outros rumos por espaços até então nunca imaginados.

Não somente no campo pessoal, mas no campo profissional, a crença na capacidade de podermos construir uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos os seus partícipes tenham seus direitos assegurados, nos conduziu à missão de sermos professora e posteriormente nos encaminhou à Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência, na Assessoria de Educação Especial, onde pudemos mergulhar mais especificamente na situação da educação especial da pessoa com deficiência e por todo o processo de luta pela garantia de direitos da inclusão educacional das pessoas com deficiência na escola comum, onde não somente o acesso, mas a permanência com sucesso fosse assegurada.

Ao longo de mais de vinte anos de convívio profissional com pessoas com deficiência e podendo ver de perto todos os embates, dificuldades e conquistas desse público-alvo em diversos espaços de vida, principalmente no sentido de superação de seus limites e de visibilização de potencialidades, é que surge de forma latente a necessidade de adentrarmos em outros espaços a fim de mostrarmos que toda pessoa com deficiência, independente de sua condição de existência é digna e detentora de direitos e que por essa razão, não se deve passar por processos de exclusão, minimização, preconceito e intolerância. E nada melhor do que chegarmos à Academia, enquanto produtora e disseminadora de saberes para sermos mais uma voz a ecoarmos em defesa de uma educação inclusiva real, plausível, concreta, fundamentada e amparada legalmente por todo um conjunto de normas referenciais e legais, mas que ainda precisam cada vez mais ser efetivadas nos mais diversos espaços sociais a fim de que a nossa sociedade seja efetivamente uma sociedade inclusiva, de direitos humanos!

Por atuarmos como docente na formação de professores em Educação Especial na perspectiva inclusiva sabemos o quanto o conhecimento nessa área específica é imprescindível para o fortalecimento da garantia de oferta de uma escola de qualidade, aberta e acolhedora a todos os seus alunos, principalmente aos que possuem deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que constituem o público-alvo da educação especial e que são muitas vezes, vítimas do preconceito em ambiente escolar.

Por mais que as instituições que trabalham com Educação Especial na perspectiva inclusiva ofereçam cursos de formação continuada que abordam a questão da inclusão escolar da pessoa com deficiência, estas não conseguem atingir uma demanda que atenda a necessidade em sala de aula, uma vez que essa realidade advém de todo um processo sócio histórico de exclusão e segregação que ao longo do tempo foi vivenciado e que está sendo desconstruído através de todos aqueles que lutam pelo empoderamento dessas pessoas, consideradas como “minorias” enquanto sujeito de direitos.

Mesmo com a implantação e implementação de políticas públicas, sempre existirão professores que dirão não haverem sido preparados, que não receberam formação e que não sabem lidar com esse público-alvo. Então cada vez mais urge a necessidade de se fazer essa interlocução entre a Academia enquanto agência formadora de profissionais da educação e entre a figura do professor enquanto aquele que irá realmente fazer a transposição didática do saber científico para o saber ensinar ao exercer sua docência diretamente no lócus escolar, que é o espaço privilegiado de formação e disseminação do saber entre os partícipes de uma sociedade em construção.

A amplitude do Ensino Religioso enquanto área de conhecimento requer para o seu ensino, um professor que trabalhe a necessidade do conhecimento acerca do fenômeno religioso nas diversas culturas com o devido respeito à diversidade religiosa. Ao trabalhar essa relação do ser humano com uma realidade transcendente que se inter-relaciona com outros saberes, através de um diálogo harmônico, sem proselitismo e intolerância, o professor de ensino religioso consegue desenvolver um pensamento inclusivo, baseado numa cultura de paz. Assim como qualquer outro profissional da educação, este professor ainda deve possuir um compromisso ético no combate ao preconceito e a intolerância para o exercício de busca de uma cidadania plena, crítica e reflexiva.

Por trazer o conhecimento sobre o fenômeno religioso em suas diversas culturas e exercitar o diálogo e o respeito à diversidade religiosa, tendo em seus próprios Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, o Ethos como um dos seus eixos organizadores para os blocos de conteúdo; e trabalhando a alteridade, os valores e os limites como conteúdos

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

Ao optarmos pelo ingresso no Mestrado em Ciências das Religiões objetivamos desde o princípio, apresentarmos ao final do estudo, um referencial teórico capaz de provocar reflexões sobre o papel concreto que o professor do Ensino Religioso pode desempenhar enquanto facilitador da educação inclusiva no tocante à inclusão de alunos com deficiência numa escola que não somente garanta matrícula, mas que promova a permanência desses alunos de forma íntegra, ética, acolhedora e plural.

Ao fazermos uma retrospectiva histórica sobre a pessoa com deficiência pudemos observar que durante a Idade Antiga, havia uma ambivalência na forma de ver e considerar estas pessoas, pois enquanto em alguns lugares elas podiam ser sacrificadas, em outros passavam por um processo de “purificação”, para livrá-las dos maus desígnios, ou serem tratadas como alguém que possuía algum contato com a divindade e por isso poderia até gozar de alguns privilégios. Mas a maioria das vezes, o que acontecia mesmo era a sua exclusão do contexto social.

A forma antagônica de ver a pessoa com deficiência perdurou durante a Idade Média onde tanto podiam ser sacrificados, quanto protegidos; podendo ser perseguidos ou tidos como aqueles que seriam os expiadores dos pecados cometidos. Prevaleceu a ambivalência teológica da “caridade-castigo”, onde o próprio castigo de ser confinado, excluído, segregado, enclausurado em asilos, sofrendo todo o tipo de agruras, se tornava uma “caridade”, pois além de se preservar a vida dessa pessoa, ainda salvava sua alma das garras demoníacas, numa visão da deficiência como algo sobrenatural.

Na Idade Moderna, graças à evolução das concepções médico-científicas, a visão humanista prevaleceu e a deficiência passou a ser explicada de forma mais racional, mas ainda atrelada a uma concepção de doença, de inadequação e insuficiência. Prevalece a segregação institucional com o surgimento das instituições que abrigavam as pessoas com deficiência num caráter de terminalidade. As tentativas de escolarização surgiram, porém de forma segregada.

Na atualidade, registra-se a década de 90 como o aflorar da luta das pessoas com deficiência por uma inclusão social e um maior compromisso dos organismos internacionais para o fortalecimento dessa causa. Em 1984 com a Declaração de Salamanca na Espanha, é cunhado o princípio de “inclusão educacional” objetivando promover a oferta de uma escola

comum que se prepara para receber qualquer criança, independente de suas condições físicas, sensoriais, sociais e linguísticas, em substituição ao princípio da “integração escolar”, que preconizava o ingresso do aluno na escola por mérito próprio, quando estivesse apto para o seu ingresso. Surge então, uma série de documentos normativos internacionais e nacionais com vistas a garantir o direito de uma escola para todos capaz de reconhecer e valorizar as diferenças individuais. Mas até então, ainda existe uma lacuna entre o que é apregoadado nos marcos legais e o que é vivenciado na prática diuturna nas escolas.

Era nosso interesse no decorrer da pesquisa, fazermos um paralelo entre o binômio exclusão/inclusão ao longo da história, mas em todo o acervo pesquisado, pudemos observar o quanto o registro bibliográfico do processo de exclusão sofrido pela pessoa com deficiência foi bem mais evidenciado, demonstrando dessa forma que a segregação, minimização, menos-valia e exclusão da pessoa com deficiência foi bem mais determinante.

Analizamos que tanto a exclusão, quanto a inclusão vão percorrendo juntas um caminho sócio histórico da pessoa com deficiência, tendo a estrutura de classes como um elemento definidor de papéis, pois o fato de se nascer numa classe social elevada daria mais condição de sobrevivência e inserção na sociedade da época. Muito embora que eram situações pontuais aqueles que conseguiam ser inseridos e aceitos como seres humanos, merecedores de atenção e respeito,

Ressaltamos que embora determinante a exclusão não foi absoluta, tanto é que desde os povos primitivos, existiam aqueles que possuíam atitudes de aceitação voltadas às pessoas com deficiência, a exemplo dos Aonas que por acreditarem que os cegos estabeleciam algum tipo de relação com o sobrenatural, ao irem pescar, os levavam consigo a fim de que estes apontassem a direção da lança no momento em que estivessem pescando. Isso sem falar em civilizações mais adiantadas como o Egito antigo que permitia aos anões de uma classe social mais elevada, a participação em cargos públicos e até o mais supremo patamar de poder representado por alguns de seus faraós que possuíam alguma deficiência.

Observamos o binômio exclusão/inclusão mesmo na Grécia e Roma Antiga, civilizações que nos oferecem ainda hoje, um grande substrato cultural e que na época de seu apogeu, ditava uma cultura do corpo perfeito, tanto pela própria questão do culto à beleza, quanto por conta da própria sobrevivência da pessoa em função dos trabalhos na agricultura e nas atividades militaristas. As mesmas civilizações que determinavam o extermínio das crianças com deficiência logo após seu nascimento, também tiveram o destaque de algumas dessas pessoas nas artes, a exemplo dos poetas gregos Homero e Tírtuo e de alguns Imperadores Romanos. As ciências médicas também foram desenvolvidas no estudo das

doenças e deficiências a exemplo de médicos como Hipócrates na Grécia, e de Asclepíades de Bitínia em Roma, além dos hospitais militares criados pelo Império Romano para o atendimento aos males crônicos e pessoas mutiladas.

O mais interessante é que na época em que os próprios deuses gregos e romanos eram modelo de perfeição e beleza escultural, surge entre eles a figura de Hefesto, deus grego com deficiência ou Vulcano como era conhecido na mitologia romana, a fim de se fazer pensar numa ressignificação do olhar e na busca por alteridade, dentro de um contexto em que a sociedade greco-romana pregava o culto do belo, da perfeição e por conta disso, excluía, abandonava e sacrificava as pessoas com deficiência por considerá-las anormais.

A história de um deus que excluído quando criança por seus próprios pais, ridicularizado pelos outros deuses e traído por sua esposa, tem muito a ver com a história de pessoas com deficiência que ainda hoje vivenciam situações de preconceito e marginalização por possuir algum tipo de deficiência.

Por outro lado, no decorrer deste texto vemos como Hefesto supera suas limitações, retorna ao Olimpo, com uma profissão técnica e torna-se o deus das artes, do fogo e dos metais, adquirindo o respeito dos outros deuses e do culto dos mortais.

Mas o importante é também percebermos que Hefesto recebeu uma ajuda especial para sobreviver, crescer e aprender uma profissão: as nereidas Tétis e Eurínome que o abrigaram numa ilha vulcânica. Tétis, ensinou-lhe por 09 anos seguidos a profissão de ferreiro, demonstrando dessa forma que quando existem pessoas capazes de incluir e desenvolver potencialidades nas pessoas com deficiência, estas são capazes de aprender e superar seus próprios limites. Fazendo uma analogia à figura de Tétis, podemos dizer que ela foi uma excelente professora inclusiva, capaz de fazer com que Hefesto recuperasse sua autoestima e provasse o seu valor de tal forma que volta ao Olimpo através de suas próprias habilidades.

Assim podemos concluir que situações de exclusão e inclusão da pessoa com deficiência sempre aconteceram quer seja no tempo mítico ou histórico. O importante é podermos retirar as lições necessárias desse mito que se reatualiza para entendermos situações de exclusão em diversas nuances e buscarmos a partir de situações concretas a luta por uma sociedade pautada nos direitos humanos que garanta e favoreça os direitos de todos.

Para entendermos o porquê da defesa do Ensino Religioso enquanto área de conhecimento favorável à disseminação da inclusão educacional da pessoa com deficiência e do docente dessa disciplina como um facilitador da inclusão do aluno público-alvo da educação especial na escola comum, fizemos um mapeamento dos documentos orientadores e normativos em âmbito internacional e nacional enfocando o ensino religioso, a educação

inclusiva e os direitos humanos, a fim de evidenciarmos a educação de qualidade como um direito inerente a todas as pessoas.

Ao fazermos uma retrospectiva histórica do ensino Religioso, observamos que no Brasil Colônia com a chegada dos jesuítas, o objetivo maior era a catequese dos índios e posteriormente dos negros, com a imposição do Cristianismo enquanto religião oficial. Para tanto, o que havia era o ensino de religião nas escolas. Mesmo com a expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal em 1759 que objetivava promover uma ruptura entre Estado e Igreja, ainda houve um continuar da hegemonia da Igreja Católica.

No período monárquico (1823-1889), a religião Católica continua com a primazia de ser oficial e ligada ao Império e ainda continua sendo ensinada na escola dentro de um princípio hegemônico.

A chegada da República traz em sua primeira Constituição (1891) a laicização do ensino público, liberdade de culto e retirada da Igreja Católica do patamar de religião oficial. Mas da mesma forma que a República se subdivide em etapas distintas, assim também o ensino religioso também passa por processos diversos. Na Constituição de 1934, é de caráter facultativo. Em 1937, em pleno golpe de Estado, a nova Constituição faz o ensino religioso se impregnar do caráter confessional. Em 1946, uma nova Constituição renova o afastamento da Igreja e Estado, com a liberdade de consciência de crença e de culto e dessa vez, o ER fica assegurado como obrigatório para as escolas e facultativo para os alunos, mas ainda como ensino de religião, muito embora que permitindo que outras religiões fossem contempladas.

Em 1961 surge a 1ª Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional/LDBEN trazendo o ER como facultativo para o aluno. Como não custeado pelo Estado, cria uma série de dificuldades para seus professores que ficam à margem do sistema escolar e consequentemente, não possuem um direcionamento quanto à estrutura curricular da disciplina que se estabelece de forma confessional em função da autoridade religiosa a qual estivessem subordinados.

Durante o período da ditadura militar, é promulgada a Constituição de 1967 apresenta o ER de forma obrigatória para a escola e de matrícula optativa para o aluno do 1º grau e médio, hoje na nova nomenclatura de ensino fundamental. Em 1971 a nova LDBEN além de ampliar o ensino religioso até o 2º grau (atual ensino médio), não exclui o Estado da responsabilidade financeira quanto ao pagamento dos professores da disciplina. É nesse momento que o ER começa por um processo de redefinição, com a formação de grupos ecumênicos para o estudo e definição da disciplina.

A atual Constituição Brasileira de 1988 traz o ER de matrícula optativa e a LDBEN em voga, a Lei 9394/96 explicita em sua promulgação, no Art. 33 que o ER seria ofertado sem ônus para os cofres públicos. Esta redação fez com que mais uma vez os estudiosos e defensores dessa disciplina saíssem em sua defesa, dentre eles, o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), que após uma luta acirrada demonstrando todas as dificuldades de sistematização e organização da disciplina, o Estado promulga a Lei 9.475 que altera o artigo 33 da Lei 9394/96, e afirma o compromisso dessa disciplina ser parte da formação integral do cidadão.

Por estarmos amparados na premissa do ER voltado à formação básica do cidadão e para aprofundarmos ainda mais o curso dessa investigação, trouxemos todo um aparato de documentos filosóficos e normativos que fundamentam a garantia dos direitos da diversidade, quer seja, cultural, social, étnica e religiosa, tanto no âmbito internacional, quanto nacional entrelaçando as áreas dos direitos humanos, da educação inclusiva e do ensino religioso com vistas a construção de uma sociedade inclusiva.

Ao discorrer sobre uma série de documentos de âmbito internacional a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, fomos direcionando o nosso olhar para os marcos normativos voltados ao respeito e a valorização das diferenças e que podem fundamentar o ER enquanto aporte teórico. Ao trazermos a Constituição Brasileira e a Lei 9.475/97, a qual alterou o art. 33 da LDB nº 9.394/1996, demonstramos que o ER é uma disciplina que está totalmente resguardada legalmente e que deve fazer valer o cumprimento daquilo que em Lei já está determinado. Informamos ainda que o ER foi adicionado à lista dos componentes curriculares e reconhecido como área de conhecimento, integrante da base nacional comum da educação básica, através das Resoluções nº 02/98 que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e a Resolução nº 04/10, ambas emanadas do Conselho Nacional de Educação /CNE.

O Conselho Estadual de Educação da Paraíba também publicou algumas resoluções sobre o ER, sendo a última a de número 147/08 que traz a expressão “educação religiosa”, com caráter inter-religioso. Esta Resolução também trata da formação de professores enquanto responsabilidade das secretarias de educação estadual e municipais, que deverão prover a oferta de cursos com carga horária mínima de 180 horas. As orientações para o ER também está presente nas Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede, documento elaborado pela Secretaria de Estado da Educação com vistas a orientação das atividades de cada ano letivo nas escolas da rede estadual.

E é justamente por todos estes marcos normativos existentes que referendam legalmente a disciplina do ER como parte da formação integral do cidadão, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil e sendo vedadas todas as formas de proselitismo, que entendemos ser este um lócus propício para se refletir no ambiente escolar as discussões sobre inclusão, exclusão, preconceito, limites e possibilidades frente às diferenças e sendo o seu docente, um interlocutor das minorias na escola e dentre estes, os alunos com deficiência.

Em busca de uma sociedade inclusiva, que reconheça e respeite a diversidade cultural e religiosa, faz-se necessário cada vez mais a efetivação do Ensino Religioso num caráter epistemológico, pedagógico e científico. E para tanto, necessário se faz um olhar diferenciado na formação dos professores que lecionam esta disciplina.

Pelo fato de ser uma área de conhecimento bastante abrangente e de ainda estar no processo de fortalecimento de identidade curricular de forma científica e pedagógica, o professor do ER requer uma formação em Direitos Humanos que o habilite para o compromisso ético de promover um ensino-aprendizagem voltado ao desenvolvimento de uma consciência crítica e participativa, responsável com o reconhecimento do ser humano enquanto sujeito de direitos, independente de suas condições biopsicossociais.

Apresentamos também a necessidade do professor do ER ter uma formação em educação especial/inclusiva objetivando adquirir noções básicas sobre as necessidades especiais educacionais das pessoas com deficiência em suas singularidades, pois a partir do momento em que obtém algum conhecimento teórico sobre as deficiências, mais fácil será o desenvolvimento de práticas pedagógicas condizentes com as necessidades dos alunos mediante as deficiências que possuem. Mas acima de tudo, o professor irá constatar que os limites existem, mas as possibilidades também existem e é com esse olhar ampliado que o professor se transforma num elo de defesa da educação inclusiva e do respeito ao aluno com deficiência. É o entendimento das características individuais do aluno que irá favorecer a oferta de condições necessárias para o seu desenvolvimento e superação de seus limites.

O professor do ER que lida com alunos com deficiência em suas aulas e os trata dignamente como sujeitos de direitos, irá se embrenhar na luta contra qualquer tipo de preconceito, estigma e intolerância praticado. Saberá lidar com essas situações e procurará disseminar uma cultura de paz, inclusiva em toda a comunidade escolar.

Ao passo que fomos adentrando na pesquisa, realizando um estudo minucioso num vasto material bibliográfico, fomos elaborando os saberes necessários para uma docência inclusiva. Não foi uma tarefa fácil, pois devido ao ineditismo da pesquisa não havia um

referencial pronto, elaborado que fizesse a interface do ensino religioso com a inclusão da pessoa com deficiência. Fomos estudando e entrelaçando, não duas, mas três áreas de conhecimento, uma vez que resolvemos incluir os Direitos Humanos como o fiel da balança. E aí a pesquisa despontou para algo mais novo ainda: o paradigma dos Direitos Humanos.

É preciso que nesta contemporaneidade em que vivemos, avançarmos no sentido de sair deste paradigma dialético da exclusão/inclusão, onde a sociedade se prepara para incluir os que estão excluídos e caminharmos ao encontro do Paradigma dos Direitos Humanos que propõe a organização da sociedade para todos os seus partícipes enquanto seres humanos e detentores de direitos. Todos são diferentes, únicos e singulares e com necessidades que devem estar supridas numa sociedade que pensa em todos. É um paradigma baseado numa lógica afirmativa e não numa lógica de ausência, ate porque corremos o risco de na maioria das vezes promovermos uma inclusão precária (Martins, 1997), não condizente com a necessidade de quem está excluído, mas necessária para maquiar a realidade, a fim de se favorecer a uma ideologia dominante, do mercado e do lucro.

É preciso pensar numa sociedade acessível não somente para as pessoas com deficiência, porque mais cedo ou mais tarde, precisaremos de uma acessibilidade. É preciso pensar numa escola acolhedora, aberta às diferenças, promotora de potencialidades, pois ainda hoje com todo o avanço tecnológico e científico, nem todos os alunos alcançam o desenvolvimento de suas possibilidades cognitivas, independente de ter ou não deficiências.

Na escola ainda existem alunos marginalizados, rotulados, vítimas de bullying e do preconceito, quer seja escancarado ou às vezes sutil que invisibiliza e minimiza o outro. E não é simplesmente uma Lei que garanta a inclusão educacional que a fará acontecer de verdade. É preciso que as leis saiam das fibras do papel e adentrem nas fibras do coração de cada pessoa que faz o ambiente escolar. E ninguém melhor do que o professor que lida diretamente com o aluno para desenvolver nele uma conduta de aceitação e de respeito às diversidades e diferenças.

E nada melhor do que o professor do ER lutar por uma educação inclusiva, porque muitas vezes é ele próprio, vítima de exclusão perante a comunidade escolar, mediante um sentimento de menos valia para com a disciplina lecionada. É interessante como uma disciplina que está presente em todas as Constituições e LDBENS do nosso país, ainda por vezes, seja relegada e minimizada no ambiente escolar. É interessante que o ER, trazido ao Brasil ainda no período Colonial esteja ainda nesta atualidade, lutando para fortalecer sua identidade epistemológica e curricular. E mesmo possuindo Resoluções que a coloque na lista

dos componentes curriculares e o reconheça enquanto área de conhecimento, os defensores desta disciplina ainda tenham que lutar por sua permanência na escola.

O professor do ER que tem ao seu dispor todo um currículo voltado à formação básica do cidadão, terá a disseminação da educação inclusiva como parte integrante de sua prática educativa. É importante também que haja uma coerência técnica e ética nas atitudes, escolhas e direcionamentos. É necessário que as ações inclusivas e solidárias deste profissional sejam mais efetivas do que as palavras, uma vez que as palavras precisam ser solidificadas pelo exemplo de uma prática pedagógica diária em sala de aula e mais ainda: numa conduta no decorrer da vida, independente de qual espaço esteja.

Estamos numa sociedade globalizada que evolui vertiginosamente e que cria grandes disparidades. Um exemplo disso é a internet, que interliga e diminui distâncias geográficas ao conectar pessoas das mais diversas partes do planeta, e na grande maioria das vezes desconecta os que estão próximos, que por estarem logados em suas redes sociais, não dispõe de tempo para conversar com aqueles que fisicamente lhes rodeia. Isso tem gerado antíteses de quem é capaz de publicizar sua vida íntima numa página de uma rede social, mas que tem dificuldades de promover o diálogo e a interação social das relações interpessoais. Nessa atualidade, sobra egoísmo, individualismo, competitividade, autossuficiência e tantas outras características que provocam intolerância, preconceito, discriminação, distanciamento e isolamento entre pessoas. Isso acontece em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas, principalmente quando existem alunos com deficiência matriculados, que por saírem de um padrão de normalidade ditado pelo espaço em que estão, são vítimas mais vulneráveis de todas essas situações acima citadas.

Crendo firmemente na capacidade da escola enquanto lócus apropriado para a formação de agentes de construção de uma sociedade mais justa e equitativa e na competência do professor do ER enquanto facilitador da inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar, não somente através de palavras, mas em atitudes concretas no dia a dia de sua prática, é que concluímos este nosso estudo elaborando um perfil do professor do ER numa perspectiva inclusiva fundamentado na Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (2002).

Para que a sociedade seja realmente inclusiva, requer uma escola que não somente se preocupe com o cognitivo, onde o aluno não seja visto apenas como mais um número na caderneta. Precisamos de uma escola que produza cidadãos, pensantes, críticos, autônomos, empoderados e conscientes de suas responsabilidades em promoverem uma sociedade de direitos para todos, principalmente para aqueles que ainda estão segregado, à margem,

considerados como “minorias”. E esta escola precisa de professores que acreditem serem capazes de desempenharem esse papel.

Precisamos de profissionais autênticos, éticos e comprometidos com o seu fazer pedagógico, acreditando que podem dar o melhor de si mesmo em prol da construção de um futuro melhor que se inicia no presente, no momento em que acreditam na bidirecionalidade do ensino-aprendizagem na relação professor-aluno como via de mão dupla.

Precisamos de professores que sintam a necessidade de busca de formação continuada pelo fato de serem eternos aprendizes na busca constante de ressignificação de suas práticas diárias. E que esta formação vai além da aquisição de um conhecimento teórico, mas da competência em realizar uma transposição didática com humildade, simplicidade, segurança, alegria e acima de tudo AMOR.

Precisamos de professores que viabilizem a pedagogia do afeto, que estabeleçam vínculos e que acreditem em suas potencialidades de significar suas aulas, estabelecendo uma relação entre o que é estudado e o que é vivido. Que consigam enxergar seus alunos além do invólucro aparente e da situação momentânea. Que sejam capazes de ir além, de terem um novo olhar, principalmente voltado ao aluno com deficiência, que chega com o rótulo de diferente para mostrar que todos são diferentes e que as diferenças não devem ser usadas para conflitar ou separar, mas acima de tudo, para ampliar o conhecimento inicial. Este é o novo olhar que se precisa ter para não se excluir o que é novo e desconhecido.

Destarte, a relevância desta pesquisa consiste justamente em socializar este pensar com um maior número de pessoas as mais diversas possíveis, dentre as quais os professores, pesquisadores e simpatizantes do ER, da educação inclusiva e dos direitos humanos. Assim, esperamos contribuir com os nossos estudos e esforços diários para que outras pessoas também deem continuidade aos seus estudos/pesquisas, tendo esse trabalho como subsídio e referência.

Ressaltamos, porém que este estudo não está terminado. Pois como já nos diz Boff (1977): “Todo ponto de vista é apenas a vista de um ponto”. Este é o nosso ponto de vista que recomença, reconstrói-se e se amplia a partir de cada leitura e de cada olhar de quem o lê. O nosso desejo é que ele produza uma inquietação latente e a ânsia da busca por mais respostas às indagações que irão surgindo no percurso do caminho. Foi assim que aconteceu conosco no decorrer de todo esse processo que nos encantou e deixou um doce sabor de “quero mais!”

Almejamos que este estudo favoreça uma reflexão sobre a importância da formação do professor do ER na educação especial/inclusiva no intuito de se instrumentalizar cada vez mais um referencial teórico capaz de fundamentar sua prática.

Defendemos também uma formação em Direitos Humanos para que o docente do ER possa cada vez mais se reconhecer enquanto facilitador da construção de conhecimentos e empoderamento de seus alunos, como também que seja um fomentador de uma cultura de paz.

Esperamos que este estudo possibilite um repensar sobre uma formação ética que vai além do “ser professor” e se imiscui no “ser gente”, inconcluso, capaz de entender a inconclusão do outro e que por isso mesmo, favorecer o seu crescimento. Que promova a crença no potencial do aluno com deficiência, capaz de superar limites e de nos ensinar a superar os nossos.

Por fim, esperamos que este referencial reafirme a esperança de que é possível mudar, crescer, valorizar, não se deixar abater pelas limitações, crer na pessoa humana e lutar por uma sociedade inclusiva, de direitos, não como um sonho impossível, mas como uma realidade em construção. Este não é um caminho novo, mas aponta um novo caminhar para o processo de formação do professor do ER com vistas a inclusão de alunos com deficiência na escola na perspectiva dos direitos humanos. Este é um novo olhar!

REFERÊNCIAS

AQUINO, Thiago Antonio Avellar. **Logoterapia e análise existencial**: uma introdução ao pensamento de Viktor Frankl. João Pessoa: Ed. Universitária, UFPB, 2011.

BARROS, José D'A. Os tempos da história: do tempo mítico às representações historiográficas do século XIX. **Revista Crítica Histórica** Ano I, Nº 2, Dezembro/2010. Disponível em <http://www.revista.ufal.br/criticahistorica/index.php?option=com_content&view=article&id=72:os-tempos-da-historia&catid=41:artigos&Itemid=56> Acesso em 19/02/2014

BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita Benevides. Democracia e Direitos Humanos- reflexões para os jovens. **Direitos Humanos**: capacitação de educadores / Maria de Nazaré Tavares Zenaide, et al. – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

BERTONI, José Carlos. **Da legislação à prática docente**: o ensino religioso nas escolas municipais de Santos. 2009. 280f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) Universidade Prebisteriana Mackenzie. São Paulo. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=148699. Acesso em 25/07/2014

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

BRASIL. Coordenadoria nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF, 1994. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003. Disponível em http://www.unicap.br/catedradomhelder/pdf/plano_educDH.pdf Acesso em 23/04/2015

_____. Conselho Nacional de Educação. Estabelece Diretrizes Nacionais para a em Direitos Humanos. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Website <<http://www.sedh.gov.br/promocaodh/edh/Resolucao%20-%20Diretrizes%20Nacionais%20EDH.pdf>> Acesso em 13/05/2013

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: CNE/CEB, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf> Acesso em 23/02/2015

_____. Constituição (1891) **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891**. Rio de Janeiro, RJ, 24 fev. 1891. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm> Acesso em 13/01/2015

_____. Constituição (1934). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro, RJ, 16 Jul. 1934. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em 14/01/2015

_____. Constituição (1937). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1937**. Rio de Janeiro, RJ, 10 nov. 1937. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm Acesso em 14/01/2015

_____. Constituição (1947) **Constituição dos Estados Unidos Do Brasil de 18 de setembro de 1946**. Rio de Janeiro, RJ, 18 set. 1946. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm> Acesso em 28/05/2015

_____. Constituição (1967) **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF, 24 jan. 1967. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm> Acesso em 29/05/2015

_____. 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 22/01/2014

_____. **Decreto nº 2.006, de 24 de Outubro de 1857**. Aprova o Regulamento para os collegios publicos de instrucção secundaria do Município da Côrte. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2006-24-outubro-1857-558097-publicacaooriginal-78997-pe.html> . Acesso em 10/09/2014

_____. **Decreto nº 2.434 - de 22 de junho do 1859**. Crêa huma cadeira para o ensino religioso no Imperial Collegio de Pedro Segundo, e marca os vencimentos do respectivo Professor. Disponível em <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=80248&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB> Acesso em 07/03/2015

_____. **Decreto nº 2.006, de 24 de outubro de 1857**, Aprova o regulamento para os collegios públicos de instrucção secundaria do Município da Côrte. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2006-24-outubro-1857-558097-publicacaooriginal-78997-pe.html>. Acesso em 10/12/2014

_____. **Decreto, nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em 10/12/3014

_____. **Decreto nº 19.941, de 30 de Abril de 1931**. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Rio de Janeiro, RJ, 30 abr. 1931. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>. Aceso em 14/01/2015

_____. **Decreto-Lei 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Art. 246 do Código Penal. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10607450/artigo-246-do-decreto-lei-n-2848-de-07-de-dezembro-de-1940> Acesso em 05/05/2014

_____ **Decreto legislativo nº 226, de 1991.** Aprova os textos do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ambos aprovados, junto com o Protocolo Facultativo relativo a esse último pacto, na XXI Sessão (1966) da Assembléia-Geral das Nações Unidas. Senado Federal, 12 dez. 1991. Disponível em < http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=226&tipo_norma=DLG&data=19911212&link=s> Acesso em 19/03/2015

_____ **Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992.** Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Brasília, DF, 06 jul. 1992. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0591.htm>

_____ **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 20 dez. 1999 Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm Acesso em 20/09/2014

_____ **Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em<, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm Acesso em 19/01/2015

_____ **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2 dez. 2004. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm> Acesso em 25/07/2014

_____ **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em 01/08/2014

_____ **Decreto legislativo nº 485, de 2006.** Aprova o texto da Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, celebrada em Paris, em 20 de outubro de 2005. Senado Federal, 20 dez. 2006. Disponível em <http://linker.lexml.gov.br/linker/processa?urn=urn:lex:br:federal:decreto.legislativo:2006-12-20;485&url=http%3A%2F%2Flegis.senado.gov.br%2Flegislacao%2FListaPublicacoes.action%3Fid%3D255194%26tipoDocumento%3DDLG%26tipoTexto%3DPUB&exec> Acesso em 06/05/2015

_____ **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 17 nov. 2011 < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em 02/08/2014

_____ **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm > Acesso em 02/08/2014

_____ **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, RJ, 15 out. 1827. . Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm Acesso em 13/03/2015

_____ **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 14 dez. 1961. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm > Acesso em 28/05/2015

_____ **Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm Acesso em 09/11/2014

_____ **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 03/07/2014

_____ **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm > Acesso em 05/05/2014

_____ **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 15/05/2015

_____ **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

_____ **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000.** Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília, DF, 8 de nov. 2000. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10048.htm > Acesso em 23/07/2014

_____ **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 19 dez. 2000. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm Acesso em 20/07/2014

_____ **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 09 jan. 2001. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm> Acesso em 29/07/2014

_____ **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm> Acesso em 29/07/2014

_____ **Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012.** Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm Acesso em 25/02/2015

_____ **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em < <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>> Acesso em 11/03/2015

_____ Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica> Acesso em 25/04/2015

_____ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: Secretaria de Educação Especial. 2010 72 p

_____ 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 25/04/2015.

_____ Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. **Diversidade religiosa e Direitos Humanos:** reconhecer as diferenças, superar a intolerância, promover a diversidade.

STROHER, Marga Janete; BENEDITO, Deise; BORGES, Nadine Monteiro (Orgs). Brasília. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2011. Disponível em <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais-1/catalogo/orgao-essenciais/secretaria-de-direitos-humanos/diversidade-religiosa-e-direitos-humanos-reconhecer-as-diferencas-superar-a-intolerancia-promover-a-diversidade/view>

_____ Secretaria de Educação Especial. **Conjunto de materiais para a capacitação de professores: necessidades na sala de aula/**Secretaria de Educação Especial. Tradução, Ana Maria Isabel Lopes da Silva... reimp.-- Brasília: MEC/SEESP, 1998.

_____ Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Tecnologia assistiva.** Brasília: CORDE, 2009. 138 p. Disponível em : <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf> Acesso em 31/03/2015

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia**: histórias de deuses e heróis. Tradução: David Jardim. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006. 34ª ed. 355p

CAETANO, M. C. **O ensino religioso e a formação de seus professores**: dificuldades e perspectivas. 2007. 115 f..Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em <www.gper.com.br/biblioteca_download.php?arquivoId=406> Acesso em 08/05/2014

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. Joseph Campbell, com Bill Moyers ; FLOWERS, B. S. (Org). Tradução de Carlos Felipe Moisés. -São Paulo: Palas Athena, 1990. Disponível em < http://gepai.yolasite.com/resources/joseph_campbell_%20o_poder_do_mito.pdf> Acesso em 08/05/2014

Cartilha do censo 2010 – Pessoas com Deficiência/Luíza Maria Borges Oliveira/Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. 32p Disponível em <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf> Acesso em 08/04/2015

CARVALHO, Adams. **Mitologia Grega**: deuses, heróis e mitos. Superinteressante coleções São Paulo: Abril, 2013, 80p.: Il.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

CASTRO, Heloisa Vitória de. Educação especial e inclusão de pessoas com deficiência na escola: um olhar histórico – social. Faculdade de Educação - UFG Comunicação. **Formação e profissionalização docente**. Disponível em < http://anaisdosimposio.fe.ufg.br/uploads/248/original_1.4.__27_.pdf> Acesso em 04/04/2014

CECCON, Claudius. OLIVEIRA, Migue D; OLIVEIRA Rosiska D. **A vida na escola e a escola da vida**. Petrópolis: Editora Vozes Ltda. Em coedição com IDAC , 1982.

CENA FASHION. Caleidoscópio na moda. **Blog cena fashion**. Disponível em <http://blogs.odiario.com/cenafashion/2012/06/15/caleidoscopio-na-moda> Acesso em 09/07/2014

CLÁUDIO, Aldenir T.: NASCIMENTO, Edileide S N. Ensino religioso: uma proposta de diálogo com a educação inclusiva na escola municipal dr. João Santa Cruz de Oliveira. **Seminário nacional de formação de professores para o ensino religioso**. 12., 2012. Manaus/AM. Anais... Manaus. Disponível em www.gper.com.br/biblioteca_download.php?arquivoId=867 Acesso em 09/03/2015

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **O ensino religioso nas constituições do Brasil nas legislações de ensino e nas orientações da Igreja/CNBB**. (revisão José Joaquim Soabral). São Paulo: Paulinas, 1987. (Coleção estudos da CNBB, v.49) Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Campanha da Fraternidade 2006. Texto-base.

CNBB, São Paulo: Editora Salesiana, 2005.

CONVENÇÃO sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais
UNESCO, 2007. Disponível em <
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224por.pdf>> Acesso em 05/05/2015

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. **Educação e espiritualidade**: pessoas com deficiência, sua invisibilidade e emergência. São Paulo: Paulo, 2009. Coleção Pedagogia e educação

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

DIAS, Maria Berenice. Ações afirmativas: a solução para a desigualdade. **Portal Jurídico Investidura**, Florianópolis/SC, 18 Dez. 2005. Disponível em: investidura.com.br/biblioteca-juridica/artigos/direito-constitucional/2211. Acesso em: 14 Abr. 2015

DUFOUR, Danny-Robert. Capitalismo, Religião e Espetáculo. Org: MOREIRA, A.S.M, et AL. **A religião entre o espetáculo e a intimidade**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás. 2014. Cap I p. 11-28 /divino Mercado” (DUFOUR, 2014)

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. Tradução Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992. Disponível em < http://www.4shared.com/office/1E83kQhC/Mircea_Eliade_-_O_Sagrado_e_o_.htm?locale=pt-BR > Acesso em 01/03/2014

ESCARIÃO, G.N.D. Globalização e exclusão. IN: RICHARDSON R. J. (Org.). **Exclusão, inclusão e diversidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, p.35-63.

ESCARIÃO, Glória das Neves Dutra. Formação de professores para o ensino religioso a luz da concepção freiriana de homem. **Globalização, Diversidade e Religiosidade-II** Volume. Glória Escarião [et al] (Orgs), João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013

FERNANDES, Dieny dos Santos, PACHECO, Jefferson Duarte; OLIVEIRA, Sheila Alves Castro. **Análise da estrutura curricular dos cursos de Pedagogia frente à disciplina de Educação Especial**. Faculdade Norte Capixaba de São Mateus – MULTIVIX – Curso de Pedagogia. São Mateus:2013

FERNANDES, Idília. **A questão da diversidade da condição humana na sociedade**. 2003. Disponível em
http://www.faders.rs.gov.br/uploads/1208874853A_QUESTAO_DA_DIVERSIDADE_DA_CONDICAO_HUMANA_NA_SOCIEDADE___Artigo_da_Idilia_Fernandes.pdf Acesso em 10/04/2015

FERREIRA, Windyz B. Direitos da pessoa com deficiência e inclusão nas escolas. **Direitos Humanos**: capacitação de educadores / Maria de Nazaré Tavares Zenaide, et al. – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

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

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura**. Tradução de José Teixeira C. Neto. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis, Vozes, 1977. 280p.

FRANKL, Viktor E. Frankl. **A presença ignorada de Deus**. Tradução de Walter O. Schlupp e Helga H. Reinhold. 14ª Ed. São Leopoldo. Editora Sinodal. Petrópolis, Editora Vozes, 2013.

_____, Viktor E. Frankl. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Tradução de Walter O. Schlupp e Carlos C. Avelino. 2ª Ed. São Leopoldo. Editora Sinodal. Petrópolis, Editora Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessário à prática educativa**. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, Ana Maria; MUNIZ, Tamiris Alves. A permanência da disciplina Ensino Religiosos no currículo escolar brasileiro. **Revista Teias** v. 15 • n. 39 • 117-132 • (2014): Currículo, Políticas e Trabalho Docente.

GONSALVES, Elisa Pereira; LIMA, Francisca Alexandre de. **O livro das emoções: uma abordagem neurofisiológica, comportamental e educativa dos estados emocionais**. 1ª ed. Curitiba, PR., 2015.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Educação e emoções**. Campinas, SP: Editora Alinea, 2015.

_____. **A curva pedagógica**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

GREENE, Liz; BURKE, Juliet Sharman. **Uma Viagem Através dos Mitos: Significado dos Mitos Como um Guia Para Vida**. Rio de Janeiro: ZAHAR. 2000, 212p.

GRESCHAT, Hans-Jürgen. **O que é Ciência da Religião?** São Paulo: Paulinas, 2005

GROSSE, Ernest. História da Arte. **Os povos “primitivos”** – Arte nos primórdios da civilização. 1983. Disponível em < <http://www.consciencia.org/os-povos-primitivos-arte-nos-primordios-da-civilizacao>> Acesso em 05/07/2014

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Disponível em http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php Acesso em 05/07/2014

HOCK, Klaus. **Introdução à Ciência da Religião**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

HOLMES, M. J. T. **Ensino religioso: problemas e desafios**. 2010.186 f, Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa.

HOMERO. **Ilíada**. Tradução de Odorico Mendes, Digitalização do Vol. XXI dos Clássicos Jackson, 1950, Edição de 1874 Typographia Guttemberg, Praça da Constituição n. 47 eBooksBrasil, 2009 Disponível em < <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/iliadap.pdf>> Acesso em 17/05/2014

_____. **Odisseia**. Tradução de Manoel Odorico Mendes. Digitalização da 3ª edição São Paulo, Atena, eBooksBrasil 2009 Disponível em <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/odisseiap.pdf>> Acesso em 19/05/2014

JUNQUEIRA, Sérgio e WAGNER, Raul. **O ensino religioso no Brasil**. 2ª ed. Ver e ampl. Curitiba: Champagnat, 2011. 198p.; (Coleção Educação: religião;5)

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo, CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira e HOLANDA, Ângela maria Ribeiro Holanda. **Ensino Religioso: aspectos legal e curricular**. 1ª ed. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção temas do ensino religioso).

KROEFF, Paulo. **Possibilidades e desafios da pessoa com deficiência: contribuições da logoterapia e da teoria sistêmica**/Paulo Kroeff. Ribeirão Preto: IECVF, 2012.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 5ª edição, 1998. p. 257.

MADJAROF, Rosana. **Vulcano**. Disponível em :<<http://www.mundodosfilosofos.com.br/vulcano.htm#ixzz2q7IasHbx>> Acesso em 15/01/2014

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por que? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MARCOS. In: **A BÍBLIA**: tradução ecumênica. São Paulo: Paulinas, 2002.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997

MELLO, José Octávio de Arruda. A educação paraibana da colônia a nossos dias: uma abordagem histórica. **Psicologia Escolar e Educacional**. (Impr.) vol.3 nº1, Campinas 1999. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85571999000100006&script=sci_arttext Acesso em 25/01/2015

MELO, Girleine. Formação docente para atuar no ensino religioso. **Globalização, Diversidade e Religiosidade - II Volume**. Glória Escarião...[et al] (Orgs), João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013

MENDONÇA, C. **Subsídios para a realização da pesquisa científica e de trabalhos acadêmicos**. João Pessoa: Sal da Terra Editora, 2007, 204 p.

MENDONÇA, G. **Manual de normalização para apresentação de trabalhos acadêmicos**. Salvador: Unifacs, 2009, 83 p. Disponível em <www.ufpe.br/engnaval/images/pdf/.../manualdenormalizacao.pdf> Acesso em 03/05/2012

MIELLE, Neide; POSSEBON, Fabrício. Ciências das religiões: proposta pluralista na UFPB. **Numem**: Revista de estudos e pesquisa da religião. V. 15, n.2 (2012). Disponível em <http://numen.ufjf.emnuvens.com.br/numen/article/view/1803> Acesso em 15/02/2014

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental**. Educação especial. Prática Gráfica e Editora Ltda. 1998. Rio de Janeiro, RJ.

MORAES, M. C. M & NAVAS, J.M.B. (orgs) **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010, 26 4 p.

NOGUEIRA, Carolina de Matos. **A história da deficiência**: tecendo a história da assistência a criança deficiente no Brasil. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Centro de Educação e Humanidades e Centro de Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana. Trabalho de Conclusão da Disciplina História da Assistência a Infância no Brasil. 2008. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/106723697/Historia-da-Deficiencia-Prof-Dra-Ester-Maria-de-Magalhaes-Carolina-Matos-MG#scribd> Acesso em 15/05/2015

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. Adotada e aprovada em Assembleia Geral da ONU no dia 10 de dezembro de 1947. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> > Acesso em 01/07/2014

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA . **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1998 Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> > Acesso em 03/01/2014

_____. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. UNESCO no Brasil. 2002 Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf> > Acesso em 28/05/2015

_____. **Declaração para eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação com base em religião ou convicção** ONU, 1981. Disponível em < <http://www.oas.org/dil/port/1981Declara%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20a%20Elimina%C3%A7%C3%A3o%20de%20Todas%20as%20Formas%20de%20Intoler%C3%A2ncia%20e%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Baseadas%20em%20Religi%C3%A3o%20ou%20Crenc%C3%A7a.pdf> > Acesso em 09/05/2015

_____. **Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias, nacionais e étnicas, religiosas ou linguísticas**. ONU, 1992. Disponível em < <http://www.oas.org/dil/port/1992%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20Pertencentes%20a%20Minorias%20Nacionais%20ou%20%C3%89tnicas,%20Religiosas%20e%20Lingu%C3%ADsticas.pdf> > Acesso em 10/03/2015

_____. **Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos**. ONU, 1966. Disponível em <

<http://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20Direitos%20Civis%20e%20Pol%C3%ADticos.pdf>> Acesso em 06/03/2015

_____ **Pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais** .ONU, 1966 Disponível em <

<http://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>> Acesso em 07/03/2015

_____ **Plano de ação**. Programa mundial para educação em Direitos Humanos. Primeira Fase. UNESCO, Brasília 2012 Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf> Acesso em 23/04/2015.

PARAÍBA, Governo do Estado da Paraíba. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes operacionais para o funcionamento das escolas da rede estadual de Ensino**. 2014. Disponível em <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2013/12/Diretrizes-Operacionais-para-o-Funcionamento-das-Escolas-da-Rede-Estadual-de-Ensino-no-ano-2014.pdf>> Acesso em 30/01/2015.

PARAÍBA, Governo do Estado da Paraíba. Secretaria da Educação e Cultura.. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 197/2004**. Regulamenta a oferta do ensino religioso nas escolas públicas do ensino fundamental do Estado da Paraíba e dá outras providências. Disponível em http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:66-tQ2Fpf_AJ:www.gper.com.br/biblioteca_download.php%3FarquivoId%3D112+%cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em 17/03/2015

_____ **Resolução CEE nº 147/2008**. Regulamenta a oferta da educação religiosa nas escolas públicas do ensino fundamental do Estado da Paraíba e dá outras providências. Disponível em < <http://cee.pb.gov.br/downloads/resolucoes/re2008/Re147-2008.pdf>> Acesso em 19/03/2015

_____ **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino**. 2015. Disponível em < <http://static.paraiba.pb.gov.br/2013/12/Diretrizes-Operacionais-SEE-PB-2015.pdf>> Acesso em 20/03/2015

PASSOS, Joao Décio. **Ensino religioso**: construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007 – (Coleção temas do Ensino Religioso).

PAZETO, Matheus Lolli; GOULART, Rodrigo Acórdi. Direitos Humanos como Paradigma do nosso Tempo: Fundamentação Histórica. **Portal Jurídico Investidura**, Florianópolis/SC, 04 Jul. 2009. Disponível em: investidura.com.br/biblioteca-juridica/artigos/direito-constitucional/3810. <http://investidura.com.br/biblioteca-juridica/artigos/direito-constitucional/3810-direitos-humanos-como-paradigma-do-nosso-tempo-fundamentacao-historica> Acesso em: 03 Fev. 2015.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1984.

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.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, nº 124, jan/abril 2005. Disponível em <
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf> Acesso em: 04 Fev. 2015.

POZZER, Adecir. **Concepção de ensino religioso no FONAPER**: Trajetórias de um conceito em construção. Disponível em
http://www.fonaper.com.br/documentos_concepcao.php. Acesso em 20/07/2014

QUEIROZ, JOSÉ J. Mitos e suas regras. **Compendio de Ciência da Religião**. PASSOS, J.D; USARSKI (Orgs) São Paulo: Paulinas:Paulus, 2013.

REIS, José C. Tempo, História e Evasão. Campinas, SP: Papirus, 1994. Parte 1. p. 7-40

RODRIGUES, Pedro Augusto Rezende. **Educação Espartana**. Disponível em:
<http://hid0141.blogspot.com.br/2012/02/educacao-espartana.html> . Acesso em 07/01/2014

ROSA, Sueli Marques. A justiça divina e o mito da deficiência física. **Estudos**. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Vol 34, nº 1, 2007. Disponível em
<<http://seer.ucg.br/index.php/estudos/search/authors/view?firstName=Sueli%20Marques&middleName=&lastName=Rosa&affiliation=UCG>>

SANTIAGO, Sandra A S. RICHARCSO, Zilma Maria R J R. Deficiência e educação popular: estabelecendo relações. IN: RICHARDSON R. J. (Org.). **Exclusão, inclusão e diversidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, p.35-63.

SANTIAGO, Sandra. **A história da exclusão das pessoas com deficiência**: aspectos sócio-econômicos, religiosos e educacionais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011, 284 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos. Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Boaventura de Sousa Santos (Org) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SASSAKI, Romeu. Como chamar as pessoas que tem deficiência? Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados, ano I, n. 1, 1º sem. 2003, p.8-11. [Texto atualizado em 2009] Disponível em < <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1855>> Acesso em 29/12/13

SILVA, Érica. A (in)visibilidade da monstruosidade do corpo deficiente na/pela história e a produção e sentidos na contemporaneidade. **Estudos da Língua**. Vitória da Conquista v. 10, n. 1 p. 139-156 junho de 2012 Disponível em
<<http://www.estudosdalinguagem.org/seer/index.php/estudosdalinguagem/issue/view/18/showToc>>

SILVA, Gracileide Alves. **O ensino religioso na Paraíba**: Desafios na formação docente e no contexto educacional. UFPB. PPGCR, 2009. Dissertação de Mestrado. 112

SILVA, Marinilson Barbosa da. **Em busca do significado do ser professor de ensino religioso**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011.

SILVA, Nilson Tadeu Reis Campos. **Entre Hefesto e Procusto**: A condição das pessoas com deficiência. Revista Argumenta. Programa de Mestrado em Ciência Jurídica da UENP. nº 12. 2010. Disponível em < <http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/162>>

SILVA, Otto Marques da. DEL'ACQUA, Ricardo José. **Tecnologia Assistiva** - Cadeiras de Rodas. Cadeiras de rodas e sua evolução histórica. Disponível em: <http://www.crfaster.com.br/Cadeira%20Rodas.htm> Acesso em 02/01/14

SILVA, Otto Marques da. **Epopéia Ignorada**. Editora Faster. Cotia. 2009. Publicação em HTML para a plataforma Windows. CD Auto-executável.

SOUSA, Francisca Roseane Franco Ribeiro de Sousa. **Formação Continuada de Professores de ensino religioso**. Concepção do professor. UFPB. PPGCR, 2013. Dissertação de Mestrado. 219p.

TÉBAR, Lorenzo. **O perfil do professor mediador**: pedagogia da mediação. Tradução de Priscila Pereira Mota. São Paulo: Editora SENAC. São Paulo, 2011.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. **Declaração de direitos do homem e do cidadão**. 1789. Disponível em < <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-anteriores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html> Acesso em 04/02/2015.