

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS**  
**DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E TEOLOGIA**  
**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

**ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA: UM DESAFIO  
PASTORAL**

Lucília Alves Cunha

Goiânia  
2005

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS**  
**DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E TEOLOGIA**  
**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

**ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA: UM DESAFIO  
PASTORAL**

Lucília Alves Cunha

Orientadora:

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Zilda Fernandes Ribeiro

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado  
em Ciências da Religião como requisito para  
obtenção do grau de mestre.

Goiânia  
2005

## **ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA: UM DESAFIO PASTORAL**

### Banca Examinadora

1. Professora Dra. Zilda Fernandes Ribeiro (Presidente)
2. Professor Dr. Sérgio de Araújo (Membro)
3. Professora Dra. Dulce Barros de Almeida (Membro)

Para além da GRATIDÃO,

a DEDICAÇÃO...

Para minha mãe e minhas irmãs,  
pela compreensão das ausências.

Para meus filhos, genro e noras,  
pelos silêncios estabelecidos.

Para minhas netas,  
pela falta de tempo...  
de colo...  
de historinhas...

Para meu esposo, pelo amor, compreensão, apoio...  
principalmente por me ensinar a desfrutar do que é belo  
e a crer na bondade.

## AGRADECIMENTO

*Não há no mundo excesso mais belo que o da gratidão*  
(La Bruyère)

A Deus que é minha paz...

Minha esperança...

Minha luz...

Sempre transformando minhas fraquezas em força de  
busca e superação dos meus próprios limites.

Às amigas e amigos que contribuíram incitando ânimo,  
confiança, idéias...

Também àquelas e àqueles que dificultaram,  
tornando mais desafiadora a realização desse trabalho.

À Professora Dra. Zilda, que se fez orientadora e mediadora  
dos meus espaços internos, donde nasceu toda energia intuitiva  
de tudo que aqui se fez.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	09
<b>ABSTRAT</b> .....	10
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO I: Revendo páginas da História</b> .....	22
1.1 – Da exclusão à inclusão: um caminho de pedras.....	23
1.1.1 – Fase da exclusão.....	24
1.1.2 – Fase da segregação.....	27
1.1.3 – Fase da integração.....	34
1.1.4 – Fase da inclusão.....	38
1.2 – Um outro olhar.....	41
1.3 – Saberes e dizeres sobre deficiência .....	44
<b>CAPÍTULO II: Estigmas culturais e resiliência na perspectiva da pedagogia de Jesus</b> .....	53
2.1 – Estigma: a marca da diferença.....	54
2.2 – Resiliência: a capacidade das pessoas que <i>vergam, mas não quebram</i> .....	58
2.3 – A pedagogia inclusora de Jesus e o paradigma de Educação para Todos.....	64
<b>CAPÍTULO III: Corporeidade, representações sociais e construção da imagem de Deus</b> .....	78
3.1 – Corpo, imagem, semelhança e diferença: qual a essência?.....	79
3.2 – Construções e representações da imagem de Deus no viés da corporeidade.....	89
3.3 – Catequese de corpo e alma.....	98
<b>CONCLUSÃO</b> .....	118
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	124
<b>ANEXOS</b> .....	131

## Resumo

CUNHA, Lucília Alves. *Adolescentes com deficiência: um desafio pastoral*.  
Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2004.

Esta dissertação tem como foco a inclusão de adolescentes, que apresentam algum tipo de deficiência, nos encontros catequéticos e conseqüentemente, como se dá sua comunhão e participação na vida da comunidade. Estabelece ainda, um paralelo com os princípios da Educação para Todos no vértice da Educação Inclusiva e o paradigma da pedagogia de Jesus. Apresenta uma breve referência sobre o potencial das questões de corporeidade no processo das construções e representações da imagem de Deus no coração de jovens cujo corpo é desviante frente aos padrões estabelecidos como normalidade corpórea. Também o conceito de resiliência é tratado no sentido de alertar aqueles que lidam com jovens com deficiência para a possibilidade desse construto ser fortalecido no enfrentamento dos embates e desafios inerentes à cotidianidade desses jovens adolescentes, contribuindo na superação de estigmas e preconceitos, também aqui referendados sem a pretensão de uma exaustiva exposição.

### **Palavras chave:**

Pessoas com necessidades especiais (PNEs), diversidade humana, diferenças individuais, deficiência, inclusão, estigma, resiliência, corporeidade, representações sociais, imagem.

## **Abstract**

CUNHA, Lucília Alves. Handicapped Adolescents: A Pastoral Challenge. The Catholic University of Goiás. Goiânia, 2004.

This thesis seeks the inclusion of teenagers in Catholic catechism meetings who present some type of disability and, consequently, the manner which their participation and communion occur in the life of the community. It also establishes a parallel to the principles of “Education for Everyone” in light of “Inclusive Education” and the paradigm of Jesus’ pedagogy. A brief allusion is given in regard to questions pertaining to corporality as relating to constructs and representations of the image of God felt in the hearts of young people and teenagers whose bodies differ from the norm established as a standard in reference to corporal “normality”. The concept of resilience is treated so as to alert those who deal with handicapped teenagers in order to fortify them in handling the confrontation of clashes and challenges inherent to the everyday life of these young adults, thus contributing to overcome stigmas and prejudices that are also verified here in this research paper without pretending an exhaustive exposition.

*Todos temos o desejo de nos ajudarmos uns aos outros.  
As pessoas civilizadas são assim... Neste mundo há lugar para todos...  
O caminho da vida pode ser livre e magnífico, mas nós perdemos esse  
caminho... Pensamos muito, e sentimos pouco.*

*Temos mais necessidade de espírito humanitário do que de mecanização.  
Mais do que de inteligência precisamos de amabilidade e de gentileza. Sem essas  
qualidades a vida não será mais do que violência e tudo se perderá.*

*Vós o povo, tendes o poder de criar esta vida livre e esplêndida, de fazer desta  
vida uma radiosa aventura. Unamo-nos todos utilizando esse poder. Combatamos  
por um mundo novo... Combatamos por um mundo equilibrado... Um mundo em que  
o progresso conduza à felicidade de todos!*

*Charles Chaplin*

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação abordará as fases históricas que marcaram um longo caminho de lutas das pessoas com deficiência em defesa de oportunidades iguais. Afinal, até onde se pode alcançar, numa volta na linha do tempo, como eram vistas as pessoas com algum tipo de deficiência? Quem eram essas pessoas? O que é deficiência? Que abordagens teórico-sociais ou religiosas influíram nesse jeito de ser e estar excluídos?

E Jesus, o profeta popular, o pedagogo por excelência, como se relacionava com eles?

O que diz seus ensinamentos?

O objetivo geral da pesquisa perpassa por estes e outros questionamentos chegando aos dias de hoje buscando analisar como comunidades de fé católica, em seus projetos de formação inicial ou continuada acolhem, contribuem com a

formação e facilitam a participação e a comunhão daqueles que possuem algum tipo de deficiência, na vida de suas comunidades.

Por outro lado, se os sinais de ausência são maiores que os de presença, há que se identificar as possíveis barreiras a fim de sensibilizar para a mudança do foco no limite da deficiência para o horizonte das possibilidades de modo que, no conjunto das ações pastorais, a catequese, efetivamente, seja *para e com* todos.

A humanidade tem toda uma história para comprovar como os caminhos das pessoas com deficiência têm sido permeados de obstáculos, riscos e limitações e como tem sido difíceis sua sobrevivência, desenvolvimento e convivência social.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), necessidades educacionais especiais se referem a “todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem” (Introdução item 3-MEC, 1994).

Ao traçar sua linha de Ação (1994) a Declaração de Salamanca apresenta como princípio fundamental para um sistema educacional ser para TODOS, se estiver aberto a acolher:

*Todos aqueles que no contexto da diversidade humana apresentam diferenças comportamentais e emocionais, sociais e econômicas, saúde deficitária e quadros Síndromicos, altas habilidades e superdotação, dificuldade de aprendizagem, transtorno de habilidades motoras, sensoriais, físicas, mentais ou múltiplas, das minorias lingüísticas, éticas, culturais e religiosas, dos que vivem nas ruas, dos que trabalham, das populações distantes, dos que são nômades... (MEC-CORDE, 1994, p. 17).*

As convicções mudam, os conhecimentos se multiplicam e passam a responder de formas diferentes os diversos fenômenos históricos. Sabe-se que a humanidade transmite o seu legado para as gerações que se sucedem, daí pode-se pesquisar e testemunhar conquistas e realizações resultantes das potencialidades

latentes em pessoas portadoras de deficiência que por séculos, permaneceram no anonimato ou agregadas nos grupos de iguais à mercê da concessão dos benefícios das políticas públicas, da bondade de alguns ou do descaso de tantos outros.

Pode-se comprovar, que em todas as situações de ensino-aprendizagem, sendo-lhes dadas às devidas oportunidades, essas pessoas como todo ser humano, com capacidades e limitações, são capazes de construir conhecimentos que lhes possibilitem melhor qualidade de vida e o exercício pleno de sua cidadania.

Segundo dados da ONU (Organização das Nações Unidas) 10% de toda a sociedade é portadora de algum tipo de deficiência (segundo a Carta para Década de 80, aprovada no Congresso Mundial da Rehabilitation International realizado em Winnipeg, Canadá, [1980], amplamente distribuída e divulgada no Brasil entre 1981 e 1985).

Também no exercício de atividades da pastoral catequética, experienciadas nos últimos quarenta anos, certamente se pode observar mudanças metodológicas que vão desde a mais tradicional, ou seja, a catequese como instrução, quando bastava decorar princípios doutrinários, até aquela que propõe o protagonismo da Nova Evangelização, articulando melhor a unidade da fé e da vida, conforme Documento Nº 26 – CNBB Catequese Renovada (1983).

Com esse referencial, questiona-se: onde estão os jovens adolescentes com algum tipo de deficiência das comunidades da fé católica? Por que eles não aparecem, ou raramente aparecem nos encontros catequéticos? Nos grupos de perseverança? Nos grupos de jovens? Nas equipes de liturgia? De animação? Onde estão? As comunidades não os têm ou não os vêem? Não os encontram ou não os acolhem? O que falta, a eles ou às comunidades, para que possam fazer parte do mesmo grupo?

O que se propõe nesta pesquisa é verificar as possíveis causas da não participação ou quais as possibilidades que favorecem a participação daqueles que estiverem presentes principalmente, nos grupos de catequese, certificando, através de observações e entrevistas, se as propostas de educação e formação na fé, favorecem uma prática de catequese inclusiva conforme a pedagogia de Jesus e os princípios da educação inclusiva no vértice da Educação para Todos.

Pretende, ainda, analisar o potencial das questões de corporeidade no processo das construções e representações da imagem de Deus no coração de jovens adolescentes que apresentam algum tipo de deficiência física, mental ou sensório-motora.

O Magistério da Igreja, os fundamentos bíblicos e, certamente, as circunstâncias sócio-culturais, influenciam no perfil metodológico dos planos de catequese. Nesta ótica, analisando como se dá a formação religiosa dos adolescentes com deficiência e sua inclusão nos grupos de catequese e conseqüentemente, sua participação nas atividades e na vida da comunidade, levanta-se como hipótese a idéia de que a comunidade paroquial católica, como um todo, e de modo especial a pastoral catequética, não demonstra uma significativa acolhida a TODOS os seus paroquianos, considerando o leque da diversidade humana e as peculiaridades das diferenças individuais.

Quando se pensa em qualquer realidade ou objeto, percebê-los se faz através de um universo de significados que vão formando, ao longo do tempo, imagens a cerca de suas características, de suas funções, dos pontos de contato em acordo com os interesses que suscitam, com seu sentido social, enfim, se tornam marcas que procedem de experiências relacionadas com a realidade nutrida no seio de diferentes experiências vividas. Abordar a questão da inclusão de pessoas com

deficiência nas comunidades de formação da fé católica, talvez não seja um tema tão subsidiado por referenciais teóricos, visto que não só as pesquisas, mas as iniciativas nesse sentido, ainda são pontuadas por pequenos grupos, ou pessoas que agem por si mesmas na intenção de “trazerem para o meio” aqueles que, com suas diferenças, estão presentes no contexto de seu convívio familiar ou social.

Porém, no âmbito das políticas públicas, dos movimentos sociais e dos Direitos Humanos, um leque de estudiosos e pesquisadores sobre inclusão social, por decorrência, inclusão educacional, cresce a cada dia, chegando ao mercado livros, informações, leis, conferências, simpósios, organizações, movimentos, programas, planos e projetos, a respeito de tal tema.

Seria mais uma onda? Mais um modismo? Parece que não. Considerando seus antecedentes históricos e o interesse mundial que envolve sua temática, a proposta de respeito às diferenças, no contexto da diversidade humana, ao nível do formato contemporâneo, que já considera a importância da “religação dos saberes” (Morin, 2001), como resposta aos grandes desafios que o conhecimento deverá enfrentar no decorrer do terceiro milênio.

Sociedade inclusiva é uma proposta aprovada pela ONU em 14 de dezembro de 1990 através da Resolução 45/1991 da Assembléia Geral das Nações Unidas.

A educação inclusiva conta com suportes legais no cenário internacional, como:

- Declaração Universal dos Direitos Humanos – 1948
- Declaração de Jomtien – 1990
- Declaração de Salamanca – 1994
- Convenção de Guatemala – 1999 e outros.

No cenário brasileiro, apresenta-se como marcos orientadores:

- Constituição Federal – 1988
- Estatuto da Criança e do Adolescente – 1990
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1996
- Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1999.
- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – 2001, entre outros.

No Estado de Goiás, o Plano Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, 2000, propõem novos rumos para a Educação Especial.

Tudo isso, traz a cada dia, novas formas de enfrentamento para as questões sócio-educacionais e culturais ainda engessadas numa visão homogênea do ser humano. A educação inclusiva vem rompendo barreiras, mudando o perfil, não só da escola, mas de todo grupo que objetiva mediar a construção de saberes e conhecimentos, abrindo um novo olhar para novos horizontes, obrigando a ver as coisas e as pessoas por uma ótica diferente.

Como suporte teórico serão consultados alguns autores como: Suzan e Wilham Stainback (1999); Sasaki (1997); Wernek (1999); Assmann (1990); Vygotsky (1992); Morin (2001); Tavares (2001); Sawaia (1999); Weil e Tompakow; Jean-Yves Leloupe; Mantoan; a Bíblia, especialmente o 2º Testamento e alguns Documentos da CNBB como Campanha da Fraternidade 2000, Catequese Renovada (nº 26), entre outros.

As considerações pontuadas partem de uma análise da realidade de exclusão social que há séculos deixa um rastro de dissabores e discriminações ferindo, impiedosamente, a dignidade daqueles, que apresentam comprometimentos físicos, sensoriais ou mentais, cujas marcas foram cunhadas durante séculos de história.

Essa pesquisa terá três eixos temáticos centrados na luta histórica das pessoas com algum tipo de deficiência para a conquista de direitos iguais; nas concepções e nos reflexos dos estigmas culturais suplantados pela condição resiliente do desejo de superação e por fim, no enfoque sobre corporeidade interpelada e urgida com a pedagogia de Jesus e os novos paradigmas da Educação para Todos.

1º – Pessoas com algum tipo de deficiência e sua luta histórica.

Na linha dessa temática considerada primeiro eixo dessa pesquisa, buscam-se as contribuições do Assistente Social Romeu Kazumi Sassaki (1997) que aponta as quatro fases que marcaram a luta das pessoas deficientes na conquista de seus direitos de cidadania:

- Exclusão – até o séc. XV;
- Segregação – do séc. XVI ao séc. XIX;
- Integração – séc. XX;
- Inclusão – final do séc. XX até os dias atuais.

Claudia Wernek – jornalista, estudiosa principalmente da síndrome de Down, e defensora da inclusão educacional, escolar e social. De seus escritos destaca-se para essa pesquisa a obra “Quem cabe no seu todos?” (1999) onde ela chama a atenção do leitor para o leque que está contido na palavra ‘todos’ pronunciado, na maioria das vezes, sem a devida consideração.

Susan Stainback e Willian Stainback trazem na obra “Inclusão – um guia para educadores – 1999”, importante contribuição sobre a proposta de educação inclusiva, ou seja, a inclusão de todos, independente de seu talento, diferença cultural, social econômica, ou deficiência mental, física ou sensório-motora, em

escolas que lhes sejam abertas e favoráveis à mediação da construção de saberes, cuja pedagogia esteja centrada no aluno com foco em suas possíveis necessidades educacionais especiais que, segundo a Declaração de Salamanca (1994), se referem a:

*todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas possibilidades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educacionais especiais em algum momento de sua escolarização (MEC/CORDE, 1994, p.18).*

Romeu Kazumi Sasaki (1997) salienta que a expressão “necessidades especiais” não deve ser tomada como sinônimo de “deficiências”, quaisquer que sejam elas. Necessidades especiais resultam de condições atípicas que podem

*ser agravadas por – ou resultantes de – situações sociais marginalizantes ou excludentes como, por exemplo, trabalho infantil, prostituição e privação cultural, assim como ‘pobreza, desnutrição, saneamento precário e abuso persistente e severo contra crianças e falta de estímulo do ambiente e de escolaridade (UNICEF, apud Romeu K. Sasaki, 1997, p. 16).*

Ao traçar sua Linha de Ação (1994), a Declaração de Salamanca apresenta como princípio fundamental para um sistema educacional ser para TODOS, se estiver aberto a acolher:

*Todos aqueles que no contexto da diversidade humana apresentam diferenças comportamentais e emocionais, sociais e econômicas, saúde deficitária e quadros sindrômicos, altas habilidades e superdotação, dificuldade de aprendizagem, transtorno de habilidades motoras, sensoriais, físicas, mentais ou múltiplas, das minorias lingüísticas, étnicas, culturais e religiosas, dos que vivem nas ruas, dos que trabalham, das populações distantes, dos que são nômades... (MEC/CORDE, 1994, p. 17).*

O recorte que se faz nesta pesquisa focalizará o contexto das pessoas com deficiências, mais especificamente, jovens adolescentes (considerando a faixa etária

de 11 a 19 anos) e suas possibilidades de participação nos encontros de formação na dimensão bíblico-catequética.

2º – Reflexos dos estigmas culturais e o enfoque teórico sobre resiliência.

Esse eixo contará com referencial sobre os estigmas culturais da deficiência, cujos preconceitos ainda existem, mesmo que em diferentes graus, os mitos perpetuados, as contradições conceituais prevalecem, assim como as atitudes ambivalentes, as resistências, a inaceitação e as diversas formas de discriminação ainda presente nos tempos atuais. Na ótica das Representações Sociais analisar o conceito de resiliência segundo o psicólogo José Tavares e outros, refletindo sobre esse tema que, no prisma da educação, pretende ser uma nova maneira de compreender que a pessoa humana e as suas mais diversas organizações se “refletem em sua própria essência como seres inteligentes, livres, responsáveis, flexíveis, solidários, tolerantes, justos, cordiais, mostrando, assim, seu verdadeiro rosto” (Tavares, 2001, contra-capas)

Conceituar essas categorias referindo-se ao modo como se processa a exclusão das pessoas consideradas ‘diferentes’ com base em valores sociais que influenciam todas as relações entre os indivíduos, assinalando com a marca da “deficiência” aqueles que apresentam, estar fora do padrão de normalidade.

O conceito de resiliência será significativo para essa pesquisa ao trazer configurados quantos desafios e dificuldades se apresentam ao longo dos tempos para as pessoas com algum tipo de deficiência, sendo por elas, muitas vezes, superadas, permitindo uma reação positiva mediante circunstâncias desfavoráveis.

3º – Corporeidade, representações sociais e construções da imagem de Deus.

Finalmente, o terceiro eixo, versará sobre as questões da corporeidade no paradigma das representações sociais e suas contribuições para construções da imagem de Deus em adolescentes portadores de deficiência.

Com Hugo Assmann serão analisadas as questões da corporeidade:

*O corpo é, do ponto de vista científico, a instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica. Somente uma teoria da Corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica (1990, contra-capá).*

Assmann é sociólogo e teólogo, contribui nesse embasamento teórico além de “Paradigmas Educacionais e Corporeidade” com outra obra “Religação dos Saberes – O desafio do século XXI”, que através do relato de um trabalho organizado na França em 1998 chamado Jornadas Temáticas ele mostra a importância de integrar as disciplinas, valorizar as culturas, recuperar a importância da literatura, da poesia das artes, enfrentando o desafio do “desenvolvimento incessante dos saberes” de modo a saber organizar o conhecimento nas realidades de um mundo globalizado.

Também Jean-Yves Leloup com sua hermenêutica da totalidade e da transdisciplinaridade do ser, servirá de apoio às reflexões desse eixo temático.

Outras referências como a contribuição da teoria vygotskiana sobre “Pensamento e Linguagem” e “Formação social da mente”, também serão referendadas.

É amplo o contexto das leituras que conduziram à reflexão sobre a importância de se levar em conta, em qualquer situação, as diferenças individuais, principalmente quando se quer viabilizar o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de qualidades humanas como valores emergentes e urgentes para o mundo de hoje.

A pesquisa será feita em material bibliográfico, cujos autores são de reconhecida relevância.

No enfoque dos direitos humanos, nos cenários mundial e nacional, se reportará a documentos conclusivos de conferências, simpósios e outros, incluindo os normativos e legislativos.

Quanto ao aspecto educacional, referendar-se-á em educadores sócio-construtivistas de postura inclusivista como Willian e Susan Stainback, Peter Mittler, Maria Tereza Eglér Mantoan, Romeu Kazumi Sassaki, Cláudia Werneck, entre outros. Serão consultados, ainda, grandes pensadores contemporâneos, como Edgar Morin e Hugo Assmann, também pesquisadores e estudiosos de gênero, segundo as ciências humanas. Outras fontes, como a Bíblia Sagrada, principalmente o 2º Testamento e Documentos eclesiais como Catequese Renovada Documento n.º 26,1983; Campanha da Fraternidade 1984, “Fraternidade e Vida”; Campanha da Fraternidade 2000, “Novo Milênio sem Exclusões”, Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja no Brasil, nº 71 e o Projeto Nacional de Evangelização “Queremos ver Jesus, caminho, verdade e vida, 2004-2007,( Doc. 72)”; Revista de Catequese, especialmente os números 26 e 103 e o Instrumento de Trabalho III “A caminho do Diretório Nacional para a Catequese – Versão provisória – 2004.

Para melhor certificação, será feita pesquisa de campo entrevistando párocos, catequistas e/ou coordenadores da Pastoral Catequética de 20 paróquias do centro e da periferia de Goiânia que tenham em seu espaço geográfico, escolas especiais ou inclusivas.

## **I – CAPÍTULO**

### **REVENDO PÁGINAS DA HISTÓRIA**

Esse capítulo apresenta em rápidas pinceladas, as fases que marcaram, historicamente, a luta que pessoas com algum tipo de deficiência, junto a poucos aliados, empreenderam na busca dos direitos iguais e do exercício da cidadania desde a fase da total exclusão, passando pela segregação, chegando à integração estando atualmente empreendendo todo esforço na concretização da proposta de inclusão.

Fica claro que em diferentes épocas, em diferentes situações, a discriminação foi adquirindo nuances, ora mais, ora menos densas chegando aos primórdios do

século XX a delinear um quadro onde, embora não se perceba uma substancial mudança nos conceitos pré-estabelecidos e na forma de conceber e tratar os indivíduos que não se encaixam nos chamados padrões de normalidade, se acentuam nos anos seguintes sinais de mudanças nestas concepções.

### 1.1 – Da exclusão à inclusão, um caminho de pedras...

Os registros históricos comprovam que vem de longo tempo a resistência para aceitação social da deficiência. A pessoa com deficiência sentiu, muitas vezes, sua vida ameaçada e sua dignidade ultrajada.

As atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência passaram por ações desde uma completa exclusão ou de cunho caritativo até os movimentos em busca dos direitos iguais de cidadania.

Esse período histórico marcado por diversos sentimentos como horror, repulsa, piedade, proteção ou até supervalorização (misticismo) tem raízes em outras formas de radicalismos, ignorância, mitos, que se caracterizam por uma mistura de medo, culpa ou castigo. Em razão desses sentimentos e dessa forma de pensar e agir, vigentes em cada época da História, foi possível delinear quatro fases que marcaram a luta das pessoas com deficiências em busca de seus direitos iguais, segundo o Assistente Social e Consultor na área de Inclusão Social, Romeu Kazumi SassaKi, 1999, que assim identifica:

- a) Fase da exclusão – até o Séc. XV
- b) Fase da segregação – até Séc. XIX
- c) Fase da Integração – Séc. XX
- d) Fase da inclusão – final do séc. XX .

### 1.1.1 – Fase da exclusão

De modo geral, fatos, coisas ou situações desconhecidas, causam temor e tendem a ser ignoradas, postas “de lado”, de modo a não incomodar. Como a questão das deficiências era pouco conhecida, nos primeiros séculos as indagações a cerca do “por quê?” “como?” “até quando”, quase sempre sem respostas, fez deste um assunto muito temido, ou tratado, segundo a interpretação de manifestações do sagrado através das crenças, dos ritos e dos mitos.

Ao afirmar que “Deus criou o homem à sua imagem e semelhança” (Gn 1,27), muitos interpretavam que Deus sendo perfeito e o homem feito a sua imagem e semelhança não poderia ser constituído de forma errada, incompleta, portanto aqueles que ao nascer apresentavam deficiências perceptíveis de imediato (em geral as deficiências físicas) eram eliminados, eram “erros da natureza” representavam para a família, um “castigo de Deus” ou uma presença do demônio, pois ele, sim, era deformado pelo peso do mal que trazia consigo.

Essa ideologia marcou profundamente o conceito de “imagem perfeita”. Tudo considerado, culturalmente, ruim estava automaticamente ligado à idéia de feio, defeituoso e quanto pior fosse, mais longe do belo e do perfeito, mais temido como algo não considerado na condição de ser humano.

Diversas expressões bíblicas foram interpretadas segundo conceitos sócio-culturais da época. Por exemplo, MT 9, 32-33 “Logo que saíram, eis que lhe trouxeram um endemoniado mudo. Expulsou o demônio, o mudo falou”. Ora, o milagre que Jesus operou foi o restabelecimento da fala, mas para o povo, aquele homem não falava por estar “possuído pelo demônio” que uma vez expulso, estaria o homem livre do castigo.

Assim, outras citações bíblicas (Novo Testamento) relatando curas operadas por Jesus, mostram a concepção de pecado sempre relacionada ao castigo que se evidenciava nas diferenças, fossem elas deficiências ou doenças. Com Jesus, porém abre-se uma nova fenda para outras percepções. Por exemplo, quando os discípulos lhe perguntaram quem havia atentado contra os mandamentos para que o cego nascesse com aquele pecado. Jesus responde: “Nem ele pecou, nem seus pais; mas foi assim para que se manifestem nele as obras de Deus” (Jo 9, 3). A idéia implícita de que a desgraça de uns era canal de graças para outros, foi, ao que parece, a mensagem assimilada no grupo, perdurando por séculos e séculos.

Misés, 1977, escreve:

*Entre os romanos, no início da era cristã, os preceitos de Sêneca (filósofo e poeta romano nascido em 4 a.c.) assim estabeleciam: Nós matamos os cães danados, os touros ferozes e indomáveis, degolamos as ovelhas doentes com medo que infectem o rebanho, asfixiamos os recém-nascidos mal construídos; mesmo as crianças se forem débeis ou anormais, nós as afogamos: não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las (Sobre a Ira, I, XV MEC/SEESP. 1997, p. 14).*

Na Grécia antiga, onde a perfeição do corpo era cultuada, os deficientes eram sacrificados ou escondidos, como relata o texto de Platão, descrito por Misés: “Quanto aos filhos de sujeitos sem valor e aos que foram mal constituídos de nascença, as autoridades os esconderão, como convém, num lugar secreto que não deve ser divulgado.” (A República in MEC/SEESP, 1997, p. 14 ).

Por exemplo, um fato relevante e que perdurou até bem pouco tempo, é com relação às pessoas canhotas. A palavra *canhoto*, *esquerdo* e *sinistro*, são impregnadas de menções negativas e crendices. Como descreve Morais:

*...em céltico a palavra ‘esquerda’ significa ‘fraco’ enquanto direita quer dizer ‘forte’ ou ‘correto’. Entre os romanos, a mão direita era símbolo de boa fé e, entre os árabes, a esquerda, quando oferecida a alguém, significava*

*traição,... Segundo alguns filólogos a palavra 'canhoto' originou-se do latim 'canius' que significa 'cão' – um dos nomes dados a Satanás... Na Idade Média era comum relacionar 'o canhoto' a 'filho do diabo'... Na língua inglesa a palavra 'sinistro' quer dizer 'tétrico' e, no espanhol 'aquele que vai ao contrário' (Morais, 1992, p. 31).*

O autor ainda comenta a valorização do lado direito até mesmo nos cumprimentos sociais quando sempre se estende a mão direita para se cumprimentar alguém, além das expressões como: “fulano é meu braço direito, é meu melhor amigo”. Portanto não é difícil compreender porque as crianças canhotas sofreram tantas correções nas escolas, às vezes passando dias, semanas, meses com a mão esquerda amarrada para trás. Em certas expressões contidas em orações como a profissão de fé dos católicos, encontravam reforço positivo ao lado direito, onde se reza que “Cristo está sentado à direita de Deus Pai todo Poderoso...”, sem esquecer que no juízo final os bons e eleitos estarão à direita e os réprobos e pecadores, à esquerda... São assim as artimanhas da exclusão.

Santo Agostinho (354-430 d.c.) atribuía à deficiência mental a culpa, punição e expiação dos antepassados pelos pecados cometidos. A respeito das crianças com deficiência, expressava: “São às vezes tão repelentes que não têm mais espíritos do que o gado” – (MEC/SEESP, 1997, p. 15)

Martinho Lutero (1483-1546), no século XVI, sugeriu a um príncipe que afogasse uma criança dado que seu comportamento em nada se enquadrava na normalidade estabelecida e assim se manifesta:

*Há oito anos vivia em Dessau um ser que eu, Martinho Lutero, vi e contra o qual lutei. Há doze anos possuía vista e todos os outros sentidos, de forma que se podia tomar por uma criança normal. Mas ele não fazia outra coisa senão comer, tanto quanto quatro camponeses na ceifa. Comia e defecava, babava-se, e quando se lhe tocava, gritava. Quando as coisas não corriam como ele queria, chorava. Então eu disse ao príncipe de Anhalt: se eu fosse o príncipe, levaria essa criança ao Moldau que corre perto de Dessau*

*e o afogaria. Mas o príncipe de Anhalt e o príncipe de Saxe, que se achava presente, recusaram seguir meu conselho* (Pessotti, 1984, *apud* Bianchetti e Freire, 1998, p. 44).

São Tomás de Aquino, mais tarde, propõe outras explicações para a deficiência: “...é uma espécie de demência natural, não é absolutamente um pecado” (MEC/SEESP, 1997, P. 16).

A partir de então, na tela da História, surgem respingos de um novo jeito de se considerar as deficiências. Mas como não há um consenso, e, sim, grandes contradições entre os povos e entre os pensadores, gerando idéias e posições ambíguas: por um lado a deficiência era vista como marca da punição divina, por outro lado, a expressão do poder sobrenatural, o privilégio de ter acesso às verdades “*não revelada aos grandes e poderosos*”.

Assim, até o século XV, as crianças deformadas eram jogadas nos esgotos da Roma Antiga ou abandonadas nas matas servindo de alimentos aos animais selvagens. A este período, Romeu K. Sasaki denomina como a fase da exclusão, confirmando:

*Nesta fase nenhuma atenção educacional foi provida às pessoas com deficiência, que também não recebiam outros serviços. A sociedade simplesmente ignorava, rejeitava, perseguia e explorava estas pessoas, então consideradas “possuídas” por maus espíritos ou vítimas da sina diabólica e feitiçaria* (Jönsson *Apud* Sasaki, 1999, p. 112).

#### 1.1.2 – Fase da segregação:

Na Idade Média, deficientes encontraram abrigo nas igrejas, por exemplo, o Quasímodo personagem conhecido como “O Corcunda de Notre Dame” segundo Vitor Hugo. Nesta época os deficientes receberam uma nova função: bobos da corte e como tal, serviam de diversão, risos e galhofas. Martinho Lutero defendia que deficientes mentais eram seres diabólicos e mereciam castigos para ser purificados.

Esses castigos aplicados, quase sempre, com muita austeridade, chegavam às raias da tortura, culminando com a morte muitas vezes e se isso ocorresse, foi porque “Deus assim quis”, “foi melhor assim” (Revista Nova Escola, 2001).

No séc. XIX princípios do séc. XX, a esterilização foi usada como método para evitar a reprodução desses “seres imperfeitos”. O nazismo promoveu a aniquilação pura e simples das pessoas com deficiência porque não correspondiam à pureza da raça ariana, conforme comenta Marta Gil, 2002 (disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br>)

Pairava no ar de então, uma certeza de que essas pessoas “defeituosas”, “inválidas”, “incapazes” estavam mesmo condicionadas pela própria deficiência a permanecerem pelo resto da vida, na mesma situação de inutilidade, portanto, não adiantava perder tempo ou recursos em seu favor o que veio justificar um longo período de omissão das famílias e da própria sociedade em atender as necessidades especiais dessas pessoas.

Com o advento da teoria positivista de Auguste Comte, em meados do século XIX, cuja idéia central é de que a sociedade só pode ser convenientemente organizada através de uma reforma intelectual do homem, possibilitando novas formas de pensar e de agir diante do estado e das ciências de seu tempo, bululam de todos os lados, mudanças de paradigmas.

A lógica do pensamento comtiano aponta para um processo de desenvolvimento da sociedade que a partir de uma organização mais primitiva caminha para o alcance do progresso, viável somente com a manutenção de uma ordem estabelecida e respeitada.

Comte propõe, também, a reestruturação do sistema educativo. Era necessário substituir uma educação “teológica” por uma educação positiva, de modo

a que esse sistema se adeque às necessidades da vida moderna. Para ele, o estudo das generalidades científicas, também é útil para a progressão de cada uma das ciências particulares argumentando que bastasse a filosofia positiva alcançar preponderância sobre as outras que a sociedade estaria organizada e o progresso estaria garantido sendo grandemente valorizada a atividade econômica, produtora de bens materiais, evidenciando que se procure uma base filosófica positiva, naturalmente, materialista para as ideologias econômico-sociais.

Delas dependem, mais ou menos, também os sistemas políticos motivados no contexto natural do positivismo, onde o centro da vida humana está na atividade econômica e a história da humanidade é acionada por interesses materiais – materialismo histórico – e não mais interesses espirituais morais ou religiosos.

O positivismo do século XIX diferencia-se do idealismo, ou seja, a concepção do *vir a ser*, como desenvolvimento racional, teológico e concebe a idéia da evolução e o conflito dos seres e das forças mediante a luta pela existência, determina uma seleção natural, uma eliminação do organismo mais imperfeito, sobrevivendo o mais perfeito.

Com o intuito de apresentar uma concepção de sociedade governada por princípios positivista, aponta para o restabelecimento da ordem como um modelo alternativo para todas as outras sociedades anteriores, cujo caráter teológico e metafísico tenha gerado uma profunda crise social. Garante que esta reforma da sociedade só é possível através do progresso do espírito humano.

Enfim, as idéias que influenciaram o pensamento de Auguste Comte foram “ordem” e “progresso” e aquele que não contribuisse com a manutenção da ordem, evidentemente estaria impedindo o progresso, gerando desordem.

Ora, para que essa idéia, esse princípio seja realmente adotado, um dos caminhos é a educação, Comte propõe uma reorganização dos métodos de educação. As escolas passaram a ser positivistas, ali o aluno era preparado para obedecer, pois tudo estava preparado, pensando numa lógica que conduziria esse aprendiz a se enquadrar num esquema acadêmico organizado da maneira mais racional possível para que o aprendiz pudesse dar a resposta esperada, como ele mesmo afirma "... necessariamente destinada a produzir hoje o estabelecimento da filosofia positiva definida neste discurso, é presidir à reforma geral de nosso sistema de educação", (Comte, *in* (Col.) Os Pensadores 1978, p.15).

A escola estava condicionada pelas estruturas urbanas, industrial, capitalista que o século XX adotou como estilo de vida.

As pessoas deficientes se distanciaram ainda mais dos interesses de uma sociedade racionalista, onde os capitalistas e as propriedades privadas deveriam ser mantidos, onde a produção, o lucro e o consumo ocupavam o primeiro espaço numa escala de interesses, parafraseando Bianchetti, se o 'deus' dos dias atuais se chama capital, o pecado na religião do capital é não ser produtivo, portanto, quem sabe, para manter estabilidade social, os deficientes passaram a ser atendidos em asilos, albergues ou conventos isolados do resto da sociedade, mais parecido prisões, sem tratamento especializado nem programas educacionais.

Estava delineado um novo perfil de atendimento aos deficientes, que segundo Sasaki caracterizou por fase da segregação institucional.

*Excluídas da sociedade e da família, pessoas deficientes eram geralmente atendidas em instituições por motivos religiosos ou filantrópico e tinha pouco ou nenhum controle sobre a qualidade de atenção recebida.*

*... Algumas dessas crianças passaram a vida inteira dentro das instituições (Sasaki, 1999, p. 112).*

Além de todo estigma já impregnado numa cultura milenar, com ideologia competitiva dominante, havia também o pensamento de ser crueldade as pessoas deficientes trabalharem: “pobres coitadas, já tão castigadas pela sorte...”

De modo que empregar deficientes era considerado uma exploração e deveria ser condenado por lei. Tais crenças eram resultados não só da ideologia protecionista, mas também do fato que a medicina, a tecnologia e as ciências sociais ainda não haviam descoberto possibilidades laborativas das pessoas com deficiência.

Sem chance de participação no mercado competitivo, essas pessoas se viam sempre na dependência econômica de seus familiares, e vistos pela sociedade como verdadeiros fardos, distantes das necessidades reais do mercado de trabalho.

Nessa época surgiram também as escolas especiais centros de reabilitação e oficinas profissionalizantes até porque, era necessário que se fizesse algo pelos mutilados de guerra.

Analisando a obra de Max Weber “A ética protestante e o espírito do capitalismo” encontramos princípios que contribuem para reforçar ainda mais a exclusão daqueles, cuja marcha não acompanha o mesmo ritmo dos que avidamente buscam o progresso. Diz ele: “... o capitalismo atual, que veio para dominar a vida econômica, educa e seleciona os sujeitos de quem precisa, mediante o processo de sobrevivência econômica dos mais aptos”. (Weber, 2002, p. 50).

A pessoa com deficiência, mais uma vez se vê fora do sistema, nem se quer lhe é dada oportunidade para comprovar possíveis aptidões.

Também no campo religioso, essas pessoas não tinham espaço.

Com o advento do protestantismo e suas idéias sobre a conduta econômica e concepção de vocação como graça de Deus e resposta efetiva da pessoa humana:

“um mandamento de Deus ao indivíduo para que trabalhe para a glória divina” (Weber, 2002, p. 120). Estava claro que quem não trabalha não tem a graça. Por exemplo, a parábola dos talentos (Mt 25, 11-30) onde o servo que não fez frutificar o seu talento, foi rejeitado por seu senhor, confirmava a posição de que:

*É verdade que a utilidade de uma vocação, e sua conseqüente aprovação aos olhos de Deus, é medida primeiramente em termos morais e depois em termos de importância dos bens por ela gerados para a comunidade (Weber, 2002, p. 123).*

E, naturalmente, na lógica de idéias como essa, aqueles que não trabalhavam, não possuíam a graça, não eram vocacionados, portanto Deus não se lembrara deles.

*Com a consciência de estar na plenitude da graça de Deus e visivelmente por Ele abençoado, o empreendedor burguês desde que permanecessem dentro dos limites da correção formal, que sua conduta moral estivesse intacta e que não fosse questionável o uso que fazia da riqueza poderia perseguir seus interesses pecuniários o quanto quisesse e, com isso sentir que estava cumprindo um dever. Ademais, o poder do ascetismo religioso punha-lhe à disposição trabalhadores sóbrios, conscienciosos e extraordinariamente ativos, que se agarravam ao seu trabalho como a um propósito de vida desejado por Deus (Weber, 2002, p. 132).*

A história segue seu curso. É claro que para entender um fato que perdura a séculos não basta vislumbrá-lo apenas pela ótica de uma ciência ou na perspectiva de uma teoria. Cabe ressaltar, no âmbito dessa questão, toda complexidade que envolve a pessoa humana na sua comunitaridade.

Neste capítulo, fez-se apenas um recorte, focando práticas historicamente organizadas no campo da filosofia positiva que influenciaram no jeito de se ver e considerar as possibilidades de desenvolvimento intelectual, produtivo, moral ou religioso das pessoas diferentes.

Num mundo padronizado por normas é evidente a ação de compor, recompor o decompor para ordenar a diversidade social e a heterogeneidade humana. Deste modo o negro e o branco, rico e o pobre, o homem e a mulher, o jovem e o velho, o inteligente e o retardado, o produtivo e o inativo, são expressões de um modo ideológico dominante que vão além do discurso da vida diária. “Tudo parece indicar que o caminho da humanidade será sempre marcado pela necessidade de autoprodução, na contingência da temporalidade.” (Lara, 2003, p. 27).

Posto que a norma é a medida comum, na sociedade disciplinar, aqueles que não a observam ou que nela não se enquadram, estão como desviantes, inúteis para o deslocamento do progresso.

Fica claro que a matriz genética da exclusão é reforçada pelos atuais capitalistas. Weber fala sobre a astúcia no mundo dos negócios, que chega a ser um ethos e não simples qualidade comum.

*A peculiaridade dessa filosofia da avareza parece ser ideal dos homens honestos de créditos reconhecidos e, acima de tudo, a idéia de dever que o individuo tem no sentido de aumentar o próprio capital, assumindo como um fim em si mesmo (2002, p. 48).*

“O homem é dominado pela geração de dinheiro” acrescenta ele (p. 48) portanto, aquele que, por motivo de suas limitações físicas, sensoriais ou mentais, não comungam essas idéias não contribuem com a prevalência desse ethos, não é digno de cidadania pois leva uma “vida fútil” (p. 228)

Nesta linha estão as pessoas deficientes, são vistas como inúteis. Mas a história continua seu curso, o período do Renascimento que sucedeu a Idade Média, trouxe mais perspectivas humanísticas, o deficiente passou a ser visto de uma maneira mais natural o que não quer dizer mais aceitável. Agora já têm direito à vida, a Igreja proibiu o infanticídio, bastava que a pessoa fosse exorcizada, mas por

ser um doente permanente, crianças, adultos, doentes mentais, deficientes mentais, sensoriais ou físicos, não importa, todos são colocados numa mesma instituição, até que surgiu o primeiro hospital psiquiátrico da Europa.

### 1.1.3 – Fase da integração

No século XX, as pessoas com deficiência passam a ser vistas como cidadãos, com direitos e deveres de participação na sociedade, mas sob uma ótica assistencial e caritativa. A primeira diretriz política dessa nova visão aparece em 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito e fraternidade” (Art. 1º.)

A concepção contemporânea de direitos humanos, introduzida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), se fundamenta no reconhecimento da dignidade de todas as pessoas e na universalidade e individualidade desses direitos; conjuga o valor da liberdade ao valor de igualdade de direitos, assumindo que não há liberdade sem tal consideração. Neste contexto, o valor da diversidade se impõe como condição para o alcance da universalidade dos Direitos Humanos, aproximando do que Jesus já havia pronunciado em outros tempos: “Amai-vos uns aos outros...” (Jo 13, 34).

A partir daí, novos caminhos começam a ser delineados, novos métodos são criados, pais, familiares das pessoas deficientes, alguns educadores começam a se organizar, buscando formas de atendimento mais humanizadas e humanizantes e uma nova situação começa emergir: médicos, educadores, religiosos, interessam-se por essas pessoas e percebem que elas têm capacidade de aprendizagem. Passam

então a desenvolver métodos educacionais e reabilitadores. As atitudes preconceituosas começam a ser revistas.

Bem se sabe a força que a sociedade exerce sobre os indivíduos, podendo até afirmar que seu jeito de pensar e sentir é socialmente condicionado. Por isso, uma nova forma de ver as pessoas diferentes, não seria conquista de curto tempo. Mas também é certo que os padrões, as normas, as regras e as formas de pensamento não são imutáveis e eternas, mas passíveis de modificações. Quando Comte fala que todas as ciências e o espírito humano como um todo, desenvolvem através de três fases, ou estados, distintos: Teológico, Metafísico, e o Positivo, favorecem uma possibilidade de desvincular a questão da deficiência do mito do castigo ou do poder demoníaco, ao caracterizar o estado positivo como subordinação da imaginação e da argumentação à observação.

A visão positiva dos fatos deixa de considerar as causas dos fenômenos, conforme era o procedimento teológico ou metafísico e passa a avaliar as relações constantes entre fenômenos observáveis. A mudança cultural é lenta. Numa análise dinâmica, que Comte prioriza, pode-se compreender a evolução histórica e o desenvolvimento da sociedade.

É através da experiência, mesmo tendo opiniões erradas ou controversas, que se foi conseguindo o desenvolvimento da humanidade.

Na trilha da reconfiguração histórica que aqui delineamos a respeito das pessoas com algum tipo de deficiência, encontramos, no século XX, vasto campo de atendimento voltado as suas necessidades específicas, porém ainda de modo segregado, onde só é possível o convívio com os iguais.

Os fatos, aos quais aqui se reporta, demonstram que a deficiência, tradicionalmente tem sido considerada como um problema cujo enfoque esteve

sempre à mercê da linha de pensamento dominante tanto no campo religioso, filosófico, quanto sociológico e econômico.

As funções epistemológicas do pensamento positivista determinam que a única realidade existente é a realidade física, portanto nada de espírito ou valores espirituais, o importante é a ciência mecanicista. O positivismo religioso, segundo Comte, substitui o Deus das religiões reveladas pela própria humanidade como grande-ser a terra o “Grande-Fetich”, a sociedade valoriza o homem como único ser histórico, não há evolução, não há história na espécie animal cujas condutas são apenas instintivas, somente o homem cria, inventa, evolui, transforma...

Nesta perspectiva, surgem novos paradigmas, as políticas sociais, culturais econômicas, as crenças, os ritos, os mitos e as religiões também já dão sinais de conformidade com um pretense sistema ideal de organização, bem distante do jeito de ser das populações autóctones e tribais, proporcionando frestas que permitiram às minorias lingüísticas, étnicas ou aos excluídos, vislumbrarem outras oportunidades de participação no processo evolutivo.

Até o séc. XV não são vistos nas páginas da história movimentos de defesa da cidadania e do direito de pessoas portadoras de deficiência.

A própria religião, com toda sua força cultural deixava transparecer através das expressões de sua linguagem simbólica a idéia de que um Ser Sagrado era um “Ser Perfeito” e que tudo que dele emana ou para ele se eleva deve ser também perfeito. Por exemplo, “...o animal deve ser macho, sem defeito...” (Ex 12, 5).

Quanto mais a pessoa humana que sendo criada a “imagem e semelhança de Deus” trazia em sua própria natureza a condição da decantada perfeição: não sendo “parecidos com Deus” os portadores de deficiência (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (Mazzota, 2003, p. 16).

Do séc. XVI ao XIX as pessoas que apresentassem deficiências físicas ou mentais seriam isoladas do resto da sociedade, mas agora, na maioria dos casos abrigadas em asilos, conventos, albergues, o que significava ser-lhes dado o direito à vida, porém essas instituições eram verdadeiras prisões, sem tratamento adequado nem programas especializados. No mesmo ambiente eram colocados homens, mulheres, jovens e crianças com doenças ou deficiências sem nenhuma consideração por suas individualidades.

Com o passar do tempo foram surgindo pessoas, quase sempre médicos ou educadores, que tentavam organizar formas de tratar, dentro dos princípios educacionais, pessoas que apresentavam retardo mental através de treinamentos sensoriais.

Para não estender em demasia esse relato histórico, destacaria o trabalho de médica italiana Maria Montessori (1870 – 1956) que criou um método educativo a partir do uso de materiais didáticos concretos, objetos coloridos, letras em relevo e definiu metodologia para a educação de crianças normais possíveis de serem trabalhadas também, com excepcionais.

Neste cenário outros modos de atendimento surgiram e daí foi emergindo o que mais tarde seria conhecido como Educação Especial uma modalidade de atendimento educacional segregado cuja pedagogia favorecia a organização da escola das igualdades, ou agrupamento de iguais.

No Brasil, em 1854, D. Pedro fundou na cidade do Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC).

Em 1856 foram iniciadas atividades de uma escola que cem anos depois denominar-se-ia Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Em Porto Alegre, 1926, foi criado o Instituto Pestalozzi para atendimento a deficientes mentais. Em 1932 a professora Helena Antipoff funda a Sociedade Pestalozzi que, ao longo, do século vai expandindo por todo o Brasil.

Também na cidade do Rio de Janeiro em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE que logo ganhou espaços por todo o Brasil.

Nas décadas de 50-60, pais e parentes movimentam-se e organizavam grupos reivindicatórios alçando as primeiras bandeiras de crítica à segregação.

Teóricos defendem a normalização, ou seja, a adequação do deficiente à sociedade possibilitando sua integração na sociedade. A Educação Especial no Brasil aparece pela primeira vez na LDB 4024/1961. A lei aponta que a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação.

Esse período foi apontado por Sasaki como “a fase da integração”.

#### 1.1.4 – Fase da Inclusão

O movimento de luta das pessoas deficientes continua.

Os Estados Unidos avançam nas pesquisas e teorias de inclusão começam a surgir como forma mais completa de integração objetivando melhores condições de vida aos mutilados da Guerra do Vietnã –1975 – e propõe a modificação dos currículos e a criação de uma rede de informações entre escolas, bibliotecas, hospitais e clínicas.

No Brasil o interesse pelo assunto é provocado pelo debate antes e depois da Constituinte. A Nova Constituição promulgada em 1988, garante atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede

regular de ensino conforme a Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN nº 9394/96 cap. V art. 58.

De 1980 a 1990 o movimento toma maior consistência e declarações e tratados mundiais passam a defender a inclusão em larga escala. Em 1985, a Assembléia Geral das Nações Unidas lança o Programa de Ação Mundial para Pessoas Deficientes recomendando: “Quando for pedagogicamente factível, o ensino de pessoas deficientes deve acontecer dentro do sistema escolar normal”. Em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, prevê que o atendimento às necessidades educacionais básicas seja oferecido para todos, refugiados, índios, negros, presos e deficientes favorecendo a universalização do acesso, promoção da igualdade, ampliação dos meios e recursos de aprendizagem dos conteúdos da Educação Básica e melhoria do ambiente de estudo.

Em 1990, o Brasil aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente, que reitera os direitos garantidos na Constituição do atendimento educacional especializado para portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.

Em junho de 1994, dirigentes de oitenta países se reúnem na Espanha e assinam a Declaração de Salamanca, um dos mais importantes documentos de compromisso de garantia de direitos educacionais. Ela proclama as escolas regulares inclusivas como meio eficaz de combate a discriminação. Determina que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou lingüísticas.

Em 1996, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394, se ajusta à legislação federal e aponta que a educação dos portadores de necessidades especiais deve dar-se preferencialmente na rede regular de ensino.

O estado de Goiás também escreve nas páginas dessa história e elabora, aprova e implanta o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, mudando os rumos do Ensino Especial que deixa seu ninho de segregação/integração e alça vôos em busca de uma educação inclusiva almejando tornar suas escolas públicas acolhedoras e abertas às diferenças e, num processo gradativo, busca concretizar os objetivos de uma Educação para Todos alicerçada nos princípios da educação inclusiva.

Não é demais lembrar que a inclusão não se resume em que alunos com deficiências ou com necessidades especiais estejam matriculados em escolas regulares. Mas que haja a flexibilização de recursos, metodologias e processos avaliativos para além dos critérios rígidos dos parâmetros quantitativos, ou seja, instituições que quiserem realmente ser inclusivas, no mínimo precisam ter mais autonomia, menos imobilismo e a gestão escolar mais democrática menos burocrática, engessada em currículos determinados e normas estabelecidas.

“A inclusão diz respeito a cada pessoa ser capaz de ter oportunidades de escolha e de auto determinação” afirma Peter Mittler, (2003, p.17). Portanto, para se chegar a um sistema educacional inclusivo e unidades escolares inclusivas, é preciso alargar os limites do diálogo permitindo que outros atores façam parte do cenário escolar, como a família, a comunidade, outros profissionais e outras interfaces das políticas públicas.

Numerosos e complexos são os desafios existentes, pois estar incluído é estar inserido, é pertencer, é fazer parte, é ter vez e ter voz.

## I.2 – Um outro olhar

Segundo a UNESCO -(Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) - pode-se dividir a história da humanidade em cinco fases, de acordo com o modo como os deficientes foram tratados e considerados:

1. Fase filantrópica – em que as pessoas com deficiência são consideradas doentes e portadoras de incapacidades permanentes inerentes à sua natureza. Portanto, precisavam ficar isoladas para tratamento e cuidados de saúde;
2. Fase da “assistência pública” – em que o mesmo estatuto de “doentes” e “inválidos” implica a institucionalização da ajuda e da assistência social;
3. Fase dos “direitos fundamentais” – iguais para todas as pessoas quaisquer que seja suas limitações ou incapacidades. É a época dos direitos e liberdades individuais e universais de que ninguém pode ser privado, como é o caso do direito à educação;
4. Fase da “igualdade de oportunidades” – época em que o desenvolvimento econômico e cultural acarreta a massificação da escola e, ao mesmo tempo, faz surgir o grande contingente de crianças e jovens que, não tendo um rendimento escolar, passam a engrossar o grupo das crianças e jovens deficientes mentais ou com dificuldades de aprendizagem;
5. Fase do “direito à integração” – se na fase anterior se “promovia” o aumento das deficiências, uma vez que a ignorância das diferenças, o não respeito pelas diferenças individuais mascarado como defesa dos direitos de “igualdade” agravava essas diferenças, agora é o conceito de “norma” ou de “normalidade” que passa a ser posto em questão.

Mas, como afirma ainda a UNESCO, estas fases só aparentemente se sucedem de forma cronológica. Na verdade, o que acontece é que estas diferentes atitudes e concepções face às pessoas com deficiências se sobrepõem, mesmo nos dias atuais.

Essas fases, apontadas pela UNESCO, foram aqui acrescentadas, com o objetivo de fornecer maiores informações a respeito desse tema abrindo uma perspectiva de análise numa visão mais educacional assim como é de grande relevância a percepção desse histórico no angulo das concepções pedagógicas segundo grandes teóricos da educação inclusiva como, por exemplo, a Professora Doutora Maria Tereza Egler Mantoan. Porém é basilar recorrer à visão sociológica de Romeu Kazumi Sassaki para fundamentação teórica do processo de segregação social das pessoas com deficiência. Segundo esse autor, a prática da integração social vem ocorrendo desde a década de 80, de três formas:

1. Pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguiram ou conseguem, por méritos pessoais e profissionais próprios, utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade, ou seja, da escola comum, da empresa comum, do clube comum...
2. Pela inserção daqueles portadores de deficiência que necessitavam ou necessitam de alguma adaptação específica no espaço físico comum, ou no procedimento da atividade comum, a fim de poderem, só então, estudar, trabalhar, ter lazer, enfim, conviver com pessoas não-deficientes;
3. Pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais. Por exemplo: escola especial junto à

comunidade; classe especial numa escola comum; setor separado dentro de uma empresa comum; horário exclusivo para pessoas deficientes num clube comum, etc. Esta forma de integração, mesmo com todos os méritos não deixa de ser segregativa.

Escreve ele:

*(...) a integração social, afinal de contas, tem consistido no esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência que alcançaram um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes. A integração tinha e tem o mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade, sim, mas desde que ele esteja de alguma forma capacitado a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existente. Sob a ótica dos dias de hoje, a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade (Sasaki, 1997, p.34).*

Embora estas formas representem um avanço em relação às atitudes do passado, ainda não respondem plenamente aos anseios e direitos das pessoas com deficiência, pois elas pouco exigem da sociedade em termos de modificação de comportamentos, leis, adaptações arquitetônicas e outras. O esforço pelo exercício pleno de cidadania fica quase exclusivamente sobre os ombros da própria pessoa com deficiência.

O ano de 1981 foi designado pela ONU – Organização das Nações Unidas – de Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência e assinalou um marco fundamental na luta pelos direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência no mundo todo. Na esteira dos conceitos de integração, vieram outros como os de autonomia, independência, *empowerment* e equiparação de oportunidades, que podem ser considerados passos em direção ao conceito atualmente vigente de inclusão social.

No ano 2000, a Igreja Católica presente no Brasil, conclama a todos a uma reflexão sobre a riqueza da prática de Jesus em relação aos excluídos, tema da Campanha da Fraternidade para aquele ano, afirmando:

*O tempo novo inaugurado por Jesus tem a característica da inclusão. (...) Nestes dois milênios que se passaram nós cristãos nem sempre testemunhamos de modo integral que cada vida tem seu lugar privilegiado na criação de Deus. (...) Ao iniciar um novo milênio, nossa vocação há de ser a da inclusão, do respeito profundo a cada vida, sem exclusões de qualquer tipo (CNBB-CF/2000, texto-base, p. 31).*

Embora num contexto mais amplo, não deixou de sensibilizar sobre o respeito à dignidade humana e o direito de pertencer, também, das pessoas com deficiências, enquanto excluídos da sociedade.

### I.3 – Saberes e dizeres sobre deficiência.

Embora ainda hoje seja possível encontrar características, ora de uma ora de outra dessas fases, permeando a tessitura social dos tempos da pós-modernidade, vale refletir sobre os conceitos e terminologias utilizadas sempre que se trata sobre deficiência:

PNEs (Pessoas com Necessidades Especiais) – aqueles que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais, no domínio das aprendizagens correspondentes à sua idade, ou apresentando dificuldades adaptativas de comunicação, de mobilidade de acesso ou permanência nos diversos segmentos da vida em sociedade.

DEFICIÊNCIA: No domínio da saúde, deficiência representa qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. Dizer que um indivíduo “tem uma deficiência”, não implica, portanto, que ele tenha de ser visto como “doente”.

**DIVERSIDADE HUMANA:** todos os segmentos demográficos representados – por etnias, raças, nacionalidades, religiões, profissões, níveis, sócio- econômicas, culturas, deficiências físicas, deficiências sensoriais, deficiências mentais, deficiências múltiplas, psiquiátricas, distúrbios orgânicos...

**DIFERENÇAS INDIVIDUAIS:** decorrem de idade, combinação única de inteligência múltiplas com estilos de aprendizagem, temperamento, aptidões e habilidades, interesses, compleição física, aspirações e sonhos, experiências de vida.

**EXCLUSÃO:** retirar afastar do convívio separação total.

**INCLUSÃO:** inserção de forma mais completa, de modo a “fazer parte” ser parte integrante do grupo, participação estar em comum-união.

**AUTONOMIA:** é a condição de domínio no ambiente físico e social, preservando ao máximo a privacidade e a dignidade da pessoa que a exerce. Ter maior ou menor autonomia significa que a pessoa com deficiência tem maior ou menor controle nos ambientes que ela frequenta: rampas facilitam a autonomia no espaço físico, por exemplo.

**INDEPENDÊNCIA:** é a faculdade de decidir sem depender de outras pessoas, como familiares ou profissionais especializados. Uma pessoa com deficiência pode ser mais ou menos independente em decorrência da quantidade e da qualidade de informação a que tiver acesso, mas também de sua autodeterminação e/ou prontidão para tomar decisões em uma determinada situação.

**EMPOWERMENT:** significa o processo pelo qual uma pessoa ou um grupo de pessoas usa o seu poder pessoal, inerente à sua condição, para fazer escolhas e tomar decisões, assumindo assim o controle de sua(s) vida(s). Neste sentido, independência e empowerment são conceitos interdependentes. Não se outorga

este poder às pessoas; o poder pessoal está em cada ser humano desde o seu nascimento.

INCAPACIDADE: No campo da saúde, indica uma desvantagem individual, resultante da desvantagem ou da deficiência, que limita ou impede o cumprimento ou desempenho de um papel social, dependendo da idade, sexo ou fatores sociais e culturais. A incapacidade não é um desvio do órgão ou do mecanismo, mas sim um “desvio” em termos de atuação global do indivíduo e pode ser temporária ou permanente, reversível ou irreversível, progressiva ou regressiva.

Estes conceitos da OMS (Organização Mundial da Saúde), são seguidos por, praticamente, todas as organizações internacionais que abordam a problemática da Deficiência: UNESCO, OIT (Organização Mundial do Trabalho), ONU, e outras.

O termo *equiparação de oportunidades* é definido pela Disabled Peoples International (1981) como:

*o processo mediante o qual os sistemas gerais da sociedade, tais como o meio físico, a habitação e o transporte, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades de educação e trabalho, e a vida cultural e social, incluídas as instalações esportivas e de recreação, são feitos acessíveis para todos. Isto inclui a remoção das barreiras que impedem a plena participação das pessoas deficientes em todas estas áreas, permitindo-lhes assim alcançar uma qualidade de vida igual à de outras pessoas. (DPI, apud Sasaki, 1997, p.39).*

Nesta definição está implícito o princípio da *igualdade de direitos*, segundo a Constituição Federal de 1988, em seu 5<sup>o</sup> Capítulo de onde se pode concluir que o princípio de direitos iguais implica que as necessidades de cada um e de todos são de igual importância e que essas necessidades devem ser utilizadas como base para o planejamento das comunidades e que todos os recursos precisam ser

empregados de tal modo que garantam que cada pessoa tenha oportunidade de igual participação.

A igualdade de oportunidades em educação é na verdade essencial dada à importância da educação na transmissão de atitudes, conhecimentos e competências que a sociedade como um todo encara como importantes para todas as crianças e jovens.

Como bem enfatiza Sasaki:

*É fundamental equipararmos as oportunidades para que todas as pessoas, incluindo portadoras de deficiência, possam ter acesso a todos os serviços, bens ambientes construídos e ambientes naturais, em busca da realização de seus sonhos e objetivos” (em palestra proferida na Superintendência de Ensino Especial, Goiânia, maio,2000).*

Na seqüência destes movimentos e conquistas é elaborado o conceito de *inclusão social*, processo que funciona em mão dupla: a sociedade e os segmentos até então excluídos, inclusive o das PPD, (Pessoas Portadoras de Deficiência), buscam equacionar soluções e alternativas, para garantir a equiparação de oportunidades e de direitos. Os valores que norteiam este processo são, principalmente:

- A aceitação e a valorização da diversidade;
- O exercício da cooperação entre diferentes;
- A aprendizagem da multiplicidade.

Há muitas maneiras de conceituar quem pode ser classificado como portador de deficiência; estes conceitos mudaram, ao longo da história, assim como as palavras utilizadas para exprimi-los. Termos como: retardado, doentinho, alejado, surdo-mudo, surdinho, mudinho, excepcional, mongolóide, mongol, inválido, débil mental e outros não são mais aceitos, atualmente, pois carregam muitos preconceitos. E todos sabem o quanto as palavras são poderosas...

Atualmente, os termos mais adequados ou mais usados são: ‘pessoa portadora de deficiência’; ‘pessoa com deficiência’ ou ‘pessoa com necessidades especiais’. Sasaki esclarece que:

*é aceitável que se diga ou escreva ‘pessoas deficientes’. O que não se aceita mais é o uso dos vocábulos ‘deficiente’ ou ‘deficientes’ como um substantivo, exceto quando um ou outro for necessário no contexto de uma explicação. (...) Não precisa evitar a palavra ‘deficiente’ como se a mesma fosse desagradável ou pejorativa (Sasaki, 1999, p. 15).*

Estes termos sinalizam os que em primeiro lugar, referem a uma PESSOA que, dentre outros atributos e características, tem uma deficiência, mas ela não É esta deficiência. O que importa, em primeiro lugar, é a pessoa. Termos também despertam controvérsias, cada um deles tem defensores, com argumentos próprios. Acreditamos que o fundamental é referir-se a estas pessoas ou conversar com elas de forma natural e respeitosa.

Em termos gerais, pode-se definir que “Pessoa Portadora de Deficiência” é a que apresenta, em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos e/ou adquiridos, de caráter permanente e que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social.

No Brasil, o Decreto nº 3298 de 20 de dezembro de 1999 considera pessoa portadora de deficiência a que se enquadra em uma das seguintes categorias:

**DEFICIÊNCIA FÍSICA:** “alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções”;

DEFICIÊNCIA AUDITIVA: “Perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando em graus e níveis” que vão de 25decibéis (surdez leve) à anacusia (surdez profunda);

DEFICIÊNCIA VISUAL: “Acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20 (tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações”;

DEFICIÊNCIA MENTAL: “Funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa, tais como”:

- a) comunicação;
- b) cuidado pessoal;
- c) habilidades sociais;
- d) utilização dos recursos da comunidade;
- e) saúde e segurança;
- f) habilidades acadêmicas;
- g) lazer e
- h) trabalho. (Conforme Decreto n. 3.298/20/12/99 Cap. I

Art. 4º).

DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA: “É a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que acarretam conseqüências no seu desenvolvimento global e na sua capacidade adaptativa”.

DESVANTAGEM (handicap): “No domínio da saúde, a desvantagem representa um impedimento sofrido por um dado indivíduo, resultante de uma deficiência ou de uma incapacidade que limita ou impede o desempenho de uma atividade considerada normal para ele, levando em conta a idade, o sexo e os fatores sócio-culturais” (OMS, 1980).

Trazendo esses conceitos para o contexto da inclusão sócio-educacional ou religiosa das pessoas com deficiência, pode-se perceber que os aspectos que adquirem maior relevância neste cenário são as desvantagens funcionais que eles apresentam. Nem sempre a comunidade demonstra aberta e acolhedora, agindo, pelo contrário, quase sempre de modo a confirmar que “não está preparada” ou “não sabe o que fazer”. Isso cria um desconforto na interação social. Estas atitudes mostram a existência de preconceitos e estigmas.

É bom lembrar algumas *verdades* e alguns *mitos* com relação à Deficiência:

**Verdades:**

- Deficiência não é doença;
- As adaptações são recursos necessários para facilitar a inclusão de pessoas com necessidades especiais nas comunidades ou grupos sociais;
- Síndromes de origem genética não são contagiosas;
- Deficiente mental não é louco.
- A pessoa com deficiência precisa de oportunidade e não de piedade.

**Mitos:**

- Todo surdo é mudo;
- Todo cego tem tendência à música;
- Deficiência é sempre fruto de herança familiar;
- Existem remédios milagrosos que curam as deficiências;

- As pessoas com necessidades especiais são eternas crianças;
- As pessoas com deficiência são ingênuas e sem malícias;
- Todo deficiente é dependente;
- Deficiente é doente;
- Ser deficiente é ser incapaz.
- A pessoa cega tem um aguçado “sexto sentido”.
- Ver televisão de perto prejudica a visão (enquanto que pode ocorrer um cansaço ocular, por forçar a acomodação, mas não traz prejuízo para a visão. O ideal a assistir a televisão a uma distancia de 2 metros, sendo que radiação emitida pala televisão é mínima e não causa danos aos olhos);
- Anel quente cura terçol (isto é uma velha crença popular que só tem valor histórico).
- Limão clareia os olhos (limão é totalmente contra indicado para uso ocular).
- Pessoas com deficiência têm a sexualidade mais aguçada. (o que não é verdade, apenas alguns comprometimentos mentais não favorecem a natural censura, necessitando procedimentos educativos).

Felizmente, esse imaginário a respeito das deficiências ou mesmo das pessoas com deficiências, começa a ser alterado, a partir do reconhecimento e da superação de preconceitos e desconfianças que permitem identificar pontos comuns entre todas as pessoas e não mais acentuar as diferenças e sim, prevalecer a essência porquanto pertencentes à mesma categoria: seres humanos, cuja diversidade indica riqueza de situações, possibilidades, trocas de vivências e de aprendizagens.

Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada pessoa, criança,

jovem ou adulto, imprimem no cotidiano, individual ou comunitário, a possibilidade de outros olhares, nova visão de mundo, outros repertórios, bem como confrontos e ajuda mútua e a conseqüente ampliação das capacidades individuais e coletivas.

Como afirma Almeida (2001, p.110):

*Se lutamos e queremos um sociedade mais justa, solidária e cooperativa, em que “todos” façam parte(...) serão necessários coragem, ousadia, criatividade e muito poder de articulação para transformar radicalmente a nossa educação e conseqüentemente contribuir com as transformações no mundo que se fazem necessárias e urgentes. (...) É essencial, pois, construir, através de processos educativos, formas solidárias de convivência entre os homens (Análises e reflexões críticas a cerca do Capítulo V que trata da Educação Especial nas diretrizes e bases do sistema educativo no Estado de Goiás in A LDB do Estado de Goiás Lei nº. 26/98: análises e perspectivas, p.110).*

Aos poucos, vão sendo lapidadas velhas práticas e se consolidando novas formas de ver, sentir, pensar e agir com referência à pessoa com deficiência, deixando de vê-la como coitadinha, triste, inútil, assexuada, abandonada por Deus, castigada pela vida, trágica, doente, pobrezinha...

## **II. CAPÍTULO:**

### **ESTIGMAS CULTURAIS E RESILIÊNCIA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DE JESUS**

Esse capítulo tratará dos estigmas culturais da deficiência e, como consequência, os preconceitos e seus reflexos na vida das pessoas com deficiências, sobre as quais incide o estigma da incapacidade e da invalidez. Sobre ela recai o peso da menos valia e da discriminação, confirmando uma imagem social ambígua, ao mesmo tempo debilitada, frágil incapacitada, inválida, também se coloca como heróis, batalhadores, quando ousam superar seus limites. A dimensão corpórea da deficiência ocasiona efeitos importantes no desenvolvimento da personalidade e no processo de vida social do indivíduo. O sentido da deficiência na vida de uma pessoa é produto do entrelaçamento de sua história pessoal e o meio

no qual vive. O acesso à dimensão simbólica ultrapassa os limites da deformidade e da privação, revelando infinitas possibilidades.

Para retirar as pessoas com deficiência da posição de “apêndice” da sociedade e reconhecer sua cidadania e identidade de sujeitos desejantes, será necessário reexaminar as concepções acerca da deficiência e seus corolários. Somente assim será possível redefinir formas de atendimentos, relacionamentos, inclusão, compreendidas em todos os sentidos de recomposição da vida.

## 2.1- Estigma: a marca da diferença

Deficiência, diferença, igualdade, competência, segregação, inclusão, são conceitos que transitam dentro do espaço teórico dos estudos da deficiência, facilitando que se possa compreender os significados de seus reflexos e as nuances afetivas que proporcionam os comportamentos e atitudes sociais que envolvem o cotidiano das pessoas com deficiência.

Discutir e ressignificar esses conceitos à luz dos dolorosos meandros dos estigmas culturais é abrir espaços para questionamentos acerca da diversidade humana. Prevalece no tempo presente, a visão de um padrão de normalidade, e todos aqueles que não encaixam neste padrão, seja ele cultural, social, econômico são descritos e apontados como “diferentes” e utilizados para classificar, hierarquizar e justificar uma visão determinista da sociedade, rotulando essa plêiade das diferenças individuais que acabam subjetivados pelos estigmas, cujas marcas acompanham seus sujeitos, ao longo de suas vidas, gerando ou fortalecendo, na sociedade, a idéia de que são “incapazes”, “problemáticos”, “deficientes”...

Essa classificação acarreta sérios problemas na vida das crianças e adolescentes, principalmente daqueles considerados incapazes, existe uma baixa

expectativa em relação a eles e o olhar que se coloca sobre eles acaba fixando-os em tal posição, limitando seu processo de construção de conhecimento e de exercício de cidadania, quase sempre, silenciando-os e excluindo-os.

Neste processo o sujeito se constitui. Todos os marcadores sociais e culturais, certamente estão presentes no cotidiano das relações interpessoais dos indivíduos estigmatizados.

O termo “estigma” surgiu na Grécia Antiga para se referir a sinais do corpo que os gregos interpretavam como algo mau. Negativamente marcada a pessoa deveria ser evitada, especialmente em lugares públicos. Estigmatizar é colocar um rótulo numa pessoa a partir de uma diferença que apresenta em seu físico, em sua estatura, cor da pele, modo de falar, enfim, qualquer traço que fuja daquilo que é posto como “normal”.

Erving Goffman (1982) menciona três tipos de estigmas encontrados ainda hoje, que, embora sejam diferentes entre si, trazem as mesmas características sociológicas discriminatórias a que estão sujeitos os grupos minoritários que possuem atributos diferentes dos considerados comuns e naturais:

*Em primeiro lugar, há as abominações do corpo – as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual os membros de uma família (Goffman apud Ferreira e Guimarães, 2003, p. 73).*

Atualmente, é considerado estigma, qualquer marca diferencial – não somente no corpo – de uma pessoa, mas que a sociedade fixa seu olhar somente nesse sinal, reduzindo a pessoa ao limite dessa diferença. No dia-a-dia das relações

sociais, vão surgindo situações estigmatizantes que causam sofrimento naqueles que são reduzidos aos seus próprios limites: “ceguinho”, “zarolho”, “olho de boi”, “retardado”, “mudinho”, “surdinho”, “tição”, “perna-de-pau”, “baleia”, são modos de tratamento, geralmente repetidos de modo zombeteiro e depreciador que, ao mínimo acabam irritando e provocando reações agressivas ou, na maioria das vezes, de “encolhimento”, depressão tristezas e complexos de inferioridade.

O autor afirma ainda que, dentro de uma rotina de relações sociais, quando um estranho é apresentado a outro, “os primeiros aspectos percebidos nos permitem prever a sua categoria, seus atributos sociais, a sua identidade social” (Goffman, 1988, p. 12) e com base nisso, as concepções a respeito do outro são convertidas em expectativas normativas do que o outro seja e passem a constituir exigências que são feitas muitas vezes, sem se perceber.

A pessoa com deficiência, de modo geral sente-se marginalizada no âmbito social, principalmente em dois aspectos: por leis que supostamente as amparam e protegem, mas também a rotula de frágil e inferior; ou pelo fato de não ser respeitada por indivíduos que não compartilham das necessidades inerentes à pessoa com deficiência, com a visão de que tais necessidades não são as suas.

Portanto os sinais de exclusão não ficam só por conta dos apelidos, mas também, se manifestam através do olhar, dos cochichos, das meias palavras, do afastamento, quando não, através de constantes afirmações negativas que vão sendo internalizadas até que o estigmatizado começa a acreditar que, realmente, ele não é capaz, trazendo para si mesmo a culpa por não fazer parte das atividades ou grupos, com os quais queria tanto conviver.

Pontuando a situação do jovem adolescente que apresenta qualquer tipo de deficiência, quando no contexto familiar, é tratado como uma pessoa incapaz de

executar qualquer atividade ou decidir por si mesma, havendo uma subestimação de potencialidades e capacidades, faz que a aquisição da identidade social seja mais tardia do que ocorre com os demais adolescentes.

Goffman (1988), relata que, com foco em “uma imperfeição original” (a incapacidade real) há uma tendência a se inferir uma série de outras “imperfeições” somadas àquela, por exemplo, dirigir-se à mãe ou acompanhante de uma pessoa cega e perguntar: “qual é o nome dele?” – Como se, por ser cego, também não possa falar, acrescentando, portanto, outra limitação àquela que se lhe apresenta, quando não lhe acrescenta atributos sobrenaturais como: “sexto sentido” ou uma “incrível percepção” quase a dizer “adivinhação” àquilo que na verdade, muito lhe custara em esforço próprio, treinamento, como custaria a qualquer outro indivíduo para chegar a tão admirável desempenho.

O estigma e a discriminação exacerbam desnecessariamente os problemas e conflitos enfrentados no cotidiano, não só da pessoa com deficiência, mas seus familiares, amigos e profissionais. Por exemplo, as escolas que se colocaram dispostas a iniciar o processo de inclusão, tiveram que justificar aos pais de alunos não deficientes, que a escola não perderia em qualidade, que seus filhos nada tinham a perder com a chegada de alunos com algum tipo de deficiência, demonstrando que o público em geral tende a manter uma imagem estereotipada da pessoa com deficiência. Embora já se possa afirmar o alcance de novos horizontes devido a chamamentos internacionais e nacionais quebrando antigos paradigmas, propondo e despertando para novos olhares minimizando efeitos adversos e estigmatizantes.

O estigma também permeia comunidades religiosas, e o que é pior, de forma camuflada nas “boas intenções”, nas “atitudes inocentes”, “você é especial para

Deus”, “Deus quis que você fosse assim”, “se você ama a Deus você precisa se conformar, pois foi ele que fez você assim”, “coitado, ele já contribuiu muito com a comunidade, mas agora é impossível (referindo a um líder de comunidade que perdeu a visão por consequência do diabetes)”, “Deus é muito bom, você não tem as pernas mas ele te deu uma inteligência fantástica!”, “Deus fecha uma janela, mas abre uma porta”; “nossas professoras ou nossas catequistas não estão preparadas para atuar com “esses meninos”. Com certeza, por trás das palavras explicativas está a estranheza que a deficiência causa.

São atitudes excludentes e discriminatórias que, sendo permitidas, vão legitimando a exclusão e fortalecendo o desenvolvimento de cidadãos injustos, superficiais e indiferentes, que com facilidade estigmatiza, discrimina e exclui seu semelhante criando espaços sociais dominados pelos preconceitos, estereótipos e estigmas, alimentados, até em nome de Deus.

*A ironia dessas recomendações não é o fato de se pedir ao estigmatizado que ele seja, pacientemente, frente aos outros, o que não lhe deixam ser, mas que essa expropriação de sua resposta possa ser a sua melhor recompensa (Goffman, 1988, p. 133).*

Parafrazeando Caetano Veloso, “de perto, ninguém é normal” quanto mais se buscam os horizontes das possibilidades, mais se convence de que aquilo que pensamos e o que fazemos precisa ser contínua e permanentemente questionado, revisado, criticado e reelaborado.

2.2 – Resiliência: a capacidade das pessoas que *vergam, mas não quebram*, (dito popular).

Não obstante o contexto dos estigmas e discriminações que envolvem pessoas com deficiências numa condição de inferioridade e de incompetência

constantes, ao mesmo tempo em que a protege dos seus medos, dúvidas e culpas no âmbito das relações sociais, culturais e religiosas, observa-se que a partir de uma estrutura defensiva inconsciente (talvez) alguns estigmatizados lançam mão de uma força de resistência que os arremete a uma capacidade de superação de suas experiências traumáticas e adversas conseguindo não se desorganizar totalmente e preservar uma integridade mínima, enquanto outras se mostram mais frágeis e por isso se deixam envolver e como que, se deixam anestesiar pelas dificuldades cotidianas refletidas no sentimento de “que tudo é difícil, não vale a pena lutar”.

A sociedade atual extremamente individualista, competitiva e imediatista, faz com que toda pessoa humana se sinta constantemente ameaçada, fragilizada diante dos desafios e circunstâncias desfavoráveis, de cujos embates emergem o estresse, as tensões e a insegurança. O Prof. Doutor José Tavares, da Universidade de Aveiro, Portugal, comenta sobre a importância das pessoas desenvolverem “defesas psicológicas e culturais” (2001, p. 9) para o enfrentamento dessas adversidades, não só de modo a superá-las, mas adquirindo uma capacidade de evolução, crescimento e amadurecimento psicológico, afetivo, refletindo nas relações pessoais, interpessoais e sociais. A isso o autor chama de “formas de resiliência”. Conceituando: “...uma qualidade de resistência e perseverança da pessoa humana face às dificuldades que encontra” (Ruegg, *apud* José Tavares, 2001, p. 9). Entre outras definições do dicionário, *Resiliência*, significa “poder de recuperação”.

A palavra *Resiliência* apresenta várias definições de acordo com a área em que se emprega o termo. Entretanto todos os significados conduzem ao mesmo entendimento. Se origina do latim, *Resílio* e significa retornar a um estado anterior. Na engenharia e na física significa a capacidade de um objeto de recuperar-se, de voltar a se adaptar depois de ter sido refreado, desenvolvido, alterado na forma

aparente, mas que volta ao seu estado original assim que cesse a situação de tensão. Os materiais apresentam diferentes graus de resiliência. Em ciências humanas representa a capacidade de um indivíduo, mesmo estando em ambiente desfavorável, construir-se positivamente frente às adversidades. As pessoas apresentam maiores ou menores capacidades de resistência a situações de embate.

Esse grau de resistência é um fator que faz diferença: pessoas que não se deixam abater pelas adversidades da vida, segundo os estudiosos, são personalidades resilientes, capazes de “dar a volta por cima” das situações de risco e voltar transformados, crescendo com a experiência. Afirma-se “que um indivíduo é resiliente quando consegue superar (e não necessariamente eliminar) as adversidades, encontrando forças para aprender com elas...” (Carrara, 2004, disponível em <http://www.espírito.org.br/portal/artigos/orson/resiliencia.html>).

Ultimamente esse construto tem sido utilizado em psicologia, sendo foco para várias pesquisas. Como referência para essa dissertação, optou-se pelas contribuições do Prof. José Tavares que aponta os sistemas de educação e formação do cidadão como instâncias mediadoras de estratégias que possibilitarão:

*... rever os métodos, os processos de ensino aprendizagem, de formação, de educação, os seus conteúdos os meios, repensar as atitudes e o envolvimento dos sujeitos (...) por as pessoas para pensar, questionar (...) Esta assim deveria ser a grande competência (Tavares, 2001, p. 48).*

Contribuir com processos e estratégias mais consentâneas com as possibilidades de formação de sujeitos mais resilientes, deve estar presente também nos planos de formação religiosa, principalmente quando se considera a formação integral, para fazer face à nova ordem social.

Ajudar as pessoas a descobrir suas capacidades e suas limitações, aceitá-las e querer superá-las, isto é ajudar as pessoas a serem mais capazes de resilir, ou

seja, ao ser submetido a uma ou várias forças adversas, sofre as ações da mesma, mas é capaz de voltar ao seu estado de normalidade, desenvolvimento, comportamentos adaptativos e adequados.

Deve-se tomar em conta que a resiliência é uma capacidade inata para fazer as coisas corretamente, pois há condições e fatores que transformam circunstâncias de pressão e hostilidade em aspectos que impulsionam a seguir em frente. A resiliência tem a ver com o vínculo afetivo de cada dinâmica familiar ou social.

Entre outras situações potencialmente traumáticas, pode-se afirmar que o adolecer daquele que traz consigo algum tipo de deficiência é um tanto mais desfavorável, pontuado de situações complexas, estressantes e estigmatizantes, carecendo buscar essa força interior para o enfrentamento desses desafios. É essencial ter flexibilidade para instituir novas soluções para as dificuldades que surgem, ter determinação e vontade firme para a superação das dificuldades que lhe são inerentes.

Os estudiosos sobre a resiliência ainda não apresentam precisão quanto a definir se algumas pessoas nascem com resiliência ou se algumas situações vivenciadas influenciam no seu desenvolvimento. O que se pode afirmar e constatar é que vários estudiosos estão investindo na possibilidade de se promover a resiliência, obtendo resultados satisfatórios.

Costa (1995) é um dos estudiosos que acredita que a resiliência não é privilégio de alguns, exclusivamente. Não é um episódio uns nascerem resilientes outros não. Afirma ele:

*O estudo sistemático da resiliência nas pessoas e nas organizações revelou que ela não é uma qualidade única e extraordinária, característica intransferível de um grupo especial de pessoas. Não. A resiliência é antes de tudo a resultante de qualidades comuns que a maioria das pessoas já*

*possui, mas que precisam estar corretamente articuladas e suficientemente desenvolvidas (Costa,1995, p. 12).*

Portanto, vale a pena promover a resiliência.

É importante que não só os pais, mas também, profissionais ou outros adultos de referência para os jovens com deficiências, como aqueles que contribuem com a formação na fé, tenham sabedoria para escutar e compreender o que sentem ante as circunstâncias que enfrentam e, então encorajem suas expressões e sentimentos de tristeza, raiva ou medo; ofereçam o apoio indispensável para que eles se sintam seguros, conquanto incentivem sua independência e iniciativa para criar saídas e soluções de problemas. Desta maneira, a auto-estima sai fortalecida e a resiliência aumenta: em vez de se sentir traumatizada e derrotada pelas circunstâncias se sinta mais competente para afrontar os desafios inerentes à sua cotidianidade.

Costa (1995) alerta que o aprendizado da resiliência, mais que pelo discurso das palavras, ocorre pelas práticas e vivências, pelo curso dos acontecimentos que as pessoas incorporam a capacidade de resistir à adversidade e utilizá-la para o seu crescimento pessoal, social e profissional.

Em se tratando do adolescente com deficiência, objeto desta pesquisa, considera-se os efeitos de ser sujeito resiliente, algo positivo para a superação de estigmas e complexos. É basilar ressaltar, que os desafios e dificuldades que cotidianamente se apresentam aos seres humanos, mormente na adolescência quando se está vivendo uma situação instável, ainda mais instigante quando se trata de um adolescente com deficiência, que busca além de tudo, poder ser diferente sem estar em desvantagem, desenvolva nestas circunstâncias, um sistema facilitador de resistências aos meios intrusivos, geradores de dor e sofrimento pessoal. É o quanto se percebe da contribuição das instâncias de formação em

todos os níveis e modalidades, inclusive, dos grupos de formação na fé, inicial ou continuada, contribuindo para que o catequizando que apresente necessidades especiais, quer sejam de natureza física, mental, sensório-motora ou de saúde deficitária também se sinta capaz de experienciar, com sua vida, suas limitações e suas possibilidades, as quatro dimensões:

- a) Diálogo - que a catequese seja a porta de entrada na comunidade cristã católica para **todos** os filhos e filhas de Deus e que ali se sintam membros ativos, partilhando a vida e experienciando a história do povo de Deus, como escreve Frei Clodovis Boff, 1998:

*Queremos nos referir a uma igreja do diálogo, que seja acolhedora de todas os diferentes. Trata-se de uma Igreja aberta, larga, seja verdadeira “mãe”, que acolha em seu regaço toda diversidade que a vida traz. Uma casa em que todos possam “se sentir em casa”. Um arco-íris feito de todas as cores do céu” (Boff, 1998, p. 19).*

- b) Serviço - que também se sintam chamados a prestar um serviço, dentro e fora da comunidade eclesial, exercendo sua fidelidade batismal, contribuindo na construção de uma sociedade justa e solidária.
- c) Anúncio - “a missão evangélica é confiada a todos os discípulos de Cristo e dela participam, de direito, todos os fiéis” (Doc. 54 – CNBB, 1995-1998).
- d) Testemunho - que a comunidade cristã “através de sua compreensão e acolhimento, em sua comunhão de vida com os irmãos e em sua solidariedade com todos” (Doc. 54 CNBB) favoreça a participação das pessoas – crianças, jovens e adultos – com suas limitações físicas, sensoriais ou mentais – de modo a testemunharem, com seu jeito de

ser, os dons que o Espírito Santo lhes suscita e as virtudes que brotam do coração de **todos**, aqueles e aquelas, que se identificam com o próprio Cristo.

Pensar na criança ou no jovem com deficiência como a presença de um problema, é algo inconcebível nos dias de hoje, principalmente numa comunidade ou grupo de pessoas cristãs. A catequese deve ser um ambiente acolhedor e alegre que proporcione ao catequizando não só a acolhida, mas também sua permanência e sua participação.

A catequese tem hoje, o grande desafio de perceber seu público-alvo, seja ele jovem ou adulto, como sujeito e protagonista de sua história, sendo respeitado nas suas necessidades peculiares e motivado a construir coletivamente, a sua comunitariedade como membro integrante da diversidade humana.

Os procedimentos e as metodologias devem trazer alternativas de otimização da participação de todos, atendendo às necessidades especiais de seus participantes seja aquele com altas habilidades, superdotação, ou aquele com saúde fragilizada, ou com deficiência física, mental, visual ou auditiva.

### 2.3 – A pedagogia inclusora de Jesus e o paradigma da Educação para Todos.

A presença de Jesus, o Mestre por excelência, reacende a esperança de um povo carente, marginalizado, excluído, apontando um novo rumo para suas vidas através de um novo caminho, uma nova ação educativa: aquela que se estende a todos, ricos, pobres, homens, mulheres, crianças, jovens ou idosos, **todos** são incluídos, trazidos *“para o meio”* (Mc 3,3), sem exceção, são convidados a fazer parte com aqueles que, com Ele queiram defender a vida de modo que *“todos tenham vida e a tenham em abundância”* (Jo 10, 10).

Sua filosofia foi ensinar de acordo com a realidade existencial dos indivíduos que vislumbrassem o amor, a justiça e a paz.

Em decorrência disso se torna relevante a formação continuada dos educadores na fé, de modo que, sem alarde, mas na simplicidade do agir cristão, possa saber como se ensina e como se aprende a partir da leitura da realidade enquanto um conjunto de significados. Assim como mostra a pedagogia de Jesus, cujo ministério não permite uma separação nítida entre a pregação e o ensino.

Jesus partia sempre das coisas simples e conhecidas, para chegar às coisas “do alto”. Para as multidões que se amontoavam ao seu redor. Ele era mais um mestre do que um profeta. Ele era mais chamado constantemente “Mestre” como quê a confirmar uma clara opção pela prática em relação ao discurso e à fala, isto tem enorme relevância para aqueles que querem lidar com as questões de formação na fé e muito mais, para os que optam por enfrentar o grande desafio de ressignificar suas práticas frente a uma realidade social excludente e seletiva certamente não estão ligados a nenhuma escola catedrática. Ele, um filho de carpinteiro, com a mesma profissão de seu pai adotivo, fazia uma leitura do mundo, da vida e do ser humano que mais parecia “ovelhas sem pastor” (Mc 5, 36). Com essa cosmovisão Ele modifica as concepções filosóficas de seu tempo.

O Deus-Pai que Jesus apresenta não é vingativo nem irado, não comanda exércitos para destruir povos e nações, mas demonstra amor fraterno a todos, quer a salvação de todos e a todos concede seu perdão generoso. Como diria Paulo mais tarde, o tempo da lei e da força fora substituído pelo tempo da graça e do amor. O Deus de Jesus é o pai de todas as criaturas, sem distinção de raças ou posições sociais. Os pobres, os doentes, os sofredores, os escravos deixam de ser os condenados e desprezados e passam a ser os “bem-aventurados”. A virtude não

está mais na bravura e no heroísmo sangrento dos gregos e romanos, mas na paciência e no perdão. Matar os pequeninos, os inocentes, os indefesos não é mais prova de valentia, poder e coragem, mas é crime aos olhos de Deus. Da prática de Jesus, nasce uma pedagogia da esperança: a salvação pela graça não era privilégio de alguns, mas direito de todos.

Jesus não apenas pede que pratiquem seus ensinamentos, mas ele mesmo age, mostrando na prática, à vista de todos, o que ele dizia.

Certifica-se isso através, por exemplo, das curas citadas em inúmeras passagens da Bíblia, quando Ele restaura a saúde física, mental e espiritual do povo: deficientes (cego, surdo, mudo, parálítico) enfermos e endemoniados... devolve a dignidade aos pobres, aos marginalizados e a outras categorias oprimidas e excluídas pelo sistema social de seu tempo, pois ao curá-los anunciava-lhes, sempre, um jeito de inserção na comunidade. Por exemplo, o homem da mão atrofiada é convidado a “vir para o meio” (Mc 3, 3). Jesus abre para ele espaço de participação rompendo os limites da marginalidade, quebrando as barreiras da exclusão, alargando os horizontes de um novo espaço de produção de vida e ampliação da consciência pessoal e comunitária.

Jesus não engessa as pessoas ao comodismo da espera da cura gratuita, mas instiga, sempre, a ação, a mobilidade, a mudança de vida, uma outra forma de ser e estar no mundo.

As parábolas de Jesus, fundamental instrumento pedagógico de sua prática de ensino, se inspiram nas mais variadas atividades do cotidiano daquelas pessoas. Jesus coloca do avesso às práticas, não só da sociedade de seu tempo, mas do mundo da modernidade e da pós-modernidade.

A pedagogia de Jesus é centrada na pessoa, o bem maior de toda criação: (Mc 2,17) e em favor disso, rompe os esquemas sociais que dividem as pessoas em boas ou más, puros ou impuros.

A pedagogia de Jesus parte do diálogo, compromete quem fala e a quem se fala. Jesus estabelece um contato muito próximo e íntimo com as pessoas, estava sempre no meio do povo, Ele tocava as pessoas, fez questão de impor as mãos sobre as crianças (Mt 5, 1; 19,13-15).

Para adotar a pedagogia de Jesus hoje, é preciso romper com as amarras do formalismo e do sensacionalismo e apreciar a simplicidade, a bondade, a humildade...

Seus ensinamentos são ancorados em situações comuns do dia-a-dia das pessoas: o sal, a luz, o relacionamento senhor x servo, as aves do céu, os lírios do campo, o comer, o vestir, a porta estreita e a porta larga, a seara, o trabalho, a sementeira, o pastoreio, a árvore e seus frutos...

Tudo isso leva a pensar e traçar um paralelo entre o quê e como Jesus fazia em benefício de cada pessoa em particular, o reflexo disso na comunidade e os princípios da educação inclusiva, proposta, sobretudo pela Declaração de Salamanca, (MEC-1994):

- a prevenção da dignidade humana;
- a busca de identidade;
- o exercício da cidadania;
- o direito de pertencer;
- o direito de aprender juntos.

A educação inclusiva, em vez de focalizar a deficiência, enfatiza a eficiência com foco nas possibilidades, nas competências, acreditando que as crianças e os

jovens são sempre desejosos de aprender – fome de pão e de beleza – como afirma Frei Betto, fome de ser e de conhecer. Essa dimensão vem ao encontro da pedagogia de Jesus resgatando aquele que está em desvantagens.

Ao abordar aqui as curas no bojo da pedagogia de Jesus foi intencional trazer presente a idéia de inclusão incipiente, sempre, nos primeiros gestos e consolidada em seguida. As atitudes de Jesus não apenas demandam a cura, mas o resgate de seus direitos de cidadania. Sabendo que ao inserir na sociedade aqueles que estiveram sempre às suas margens, vivendo em situação de exclusão ou por questões de saúde, ou questões sociais ou econômicas estariam dando à própria sociedade a oportunidade de tornar-se mais aberta, mais acolhedora e mais solidária, pelo favorecimento das múltiplas interações, pois conviver com as diferenças não seria uma das maiores dificuldades da humanidade desde todos os tempos? As atitudes de Jesus foram atitudes inclusoras, que romperam as barreiras dos estigmas e fortaleceram a capacidade de resiliência das pessoas, animadas em viver e construir ou reconstruir sua dignidade humana. É relevante perceber que Jesus “estende a mão e levanta” mas deixa a pessoa livre e responsável para ressignificar sua vida. O que nem sempre foi assim compreendido.

A maneira como a fé foi, ao longo dos séculos, interpretada, entendida e apregoada, em seus vários seguimentos e representações instituídas, fez muitas vezes criar expectativas um tanto radicais: “se você não foi curado ainda, preste atenção, isso é uma questão de fé” como alerta Rubem Alves (2000):

*Tais pensamentos lhes acodem quando elas, do fundo de sua dor, olhando para o corpo diferente do filho, ou olhando para o seu próprio corpo, fazem a pergunta terrível e inevitável: “por quê?”, “por que comigo?”, “por que fui escolhido?”, por que não sou como os demais?” Vem então o sentimento de uma grande injustiça que é seguido pelo sentimento de revolta contra a vida (Rubem Alves, Apud, Ferreira & Guimarães 2000, p. 60).*

Nesse fio estão as superstições e todo um universo de magias, encantamentos, ritos e mitos nem sempre condutores de libertação, mas que configuram, em meio a outras representações sociais uma teia de forças alienantes.

Berger, em sua abordagem sociológica da religião, (2003), aponta outras funções para esta como a *legitimação* "...a religião foi, historicamente, o instrumento mais amplo e efetivo de legitimação"(Berger *apud* Teixeira, 2003, p 20).

Envolvido em seu imaginário religioso, sustentado por uma representação simbólica de poder que "parece elevar-se sobre a realidade da vida cotidiana" (Teixeira, p. 200), o indivíduo "esquece que este mundo foi e continua a ser co-produzido por ele" (p. 201).

Sociólogos da educação, também têm contribuído para sensibilizar quanto à *indiferença às diferenças*, tratadas muitas vezes, como justificativas de *direitos iguais*, não sendo, porém, nem justas nem verdadeiras: será possível ignorar que os estudantes chegam às escolas com uma bagagem cultural muito diversificada? Não levar esse fato em consideração é favorecer os mais favorecidos e essa idéia não é defensável. Bourdieu (1996) escreveu:

*Para favorecer os mais favorecidos e desfavorecer os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e nas técnicas de transmissão e nos critérios de julgamento, as desigualdades culturais entre as crianças provenientes das diferentes classes sociais; em outros termos, ao tratar todos os ensinados, por mais desiguais que eles sejam, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a sancionar as desigualdades iniciais frente à cultura. A igualdade formal que regula a prática pedagógica, na verdade, serve de máscara e de justificação às desigualdades reais frente ao ensino e frente à cultura ensinada ou, mais exatamente, exigida (Bourdieu, *apud* Perrenoud, 2001, p. 66).*

Atendo-se à prática de Jesus, se comprova que diante dos abandonados e excluídos, Ele começa com atos libertadores, o que não se dá apenas pela palavra

falada, ou por adesão exclusivamente intelectual, emocional, espiritual ou moral, mas pela prática da misericórdia, por isso, a multidão à qual Ele devolveu a dignidade e a esperança reconhece nEle, o Messias.

Aquele povo, embora asfixiado sob o peso excessivo da lei mosaica e da política imperialista da época, sentiu-se tocado, despertado, chamado a “*vir para o meio*” (Mc 3,3), a pulsar no coração do mundo, revertendo as circunstâncias sócio-culturais, sendo interlocutores e protagonistas da história. Mas essa lógica não é simples, nem fácil, se vista pela ótica da pessoa humana.

A história registra longos séculos, milênios até, dessa pedagogia de Jesus, e se aqui e agora, seja permitida uma breve comparação, sem muito rigor e sem pormenores entre essa prática de Jesus e a proposta de Educação para Todos, que atualmente ressoa no cenário mundial, encontrando ecos no Brasil, conforme dispositivos legais que apontam para uma sociedade inclusiva, como a proposta documentada pela ONU em 14 de dezembro de 1990, através da Resolução 45/91 da Assembléia Geral das Nações Unidas:

*“A Assembléia Geral solicita ao Secretário Geral uma mudança no foco do programa das Nações Unidas sobre deficiência passando da conscientização para a ação, com o propósito de se concluir com êxito uma sociedade para TODOS por volta do ano 2010” (Werneck,2002, p. 18).*

A Igreja Católica, presente no Brasil, fiel à sua doutrina social, tem se preocupado em promover a justiça, a paz e a fraternidade entre as pessoas, no país e no mundo. Como se pode observar pelos inúmeros documentos emitidos pela CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - com especial interesse para esta pesquisa, as Campanhas da Fraternidade:

- 1984: “Fraternidade e Vida/*Para que todos tenham vida*”;
- 1995: “A Fraternidade e os Excluídos/*Eras tu, Senhor?*”;

- 2000: “Dignidade humana e Paz/ Novo Milênio sem exclusões” trazendo à tona a problemática dos excluídos, os que vivem *“nos porões da vida”* (texto base CF-2000 p. 30) abrindo um vasto leque de situações e fatos que ferem profundamente a dignidade do ser humano, alertando a toda sociedade *“a exclusão é uma porta pela qual a paz escapa e pela qual a violência entra na vida de todos”* (texto base CF-2000 p. 27). Nesse sombrio mundo de exclusões estão as pessoas com algum tipo de deficiência, que no bojo das ações planejadas e executadas estão presentes a partir de iniciativas pontuadas aqui e ali mas significando já estar pulsando no coração desta Igreja como uma de suas inquietações.

Considerando a abrangência e a repercussão que os temas das Campanhas da Fraternidade, em todos esses anos, tem projetado, não só no interior da Igreja, mas no âmbito da sociedade nacional e internacional, é lamentável concluir que seus apelos em favor dessa parcela dos identificados como excluídos, as pessoas com deficiência, tem sido apontadas e consideradas como opção, mas não, ainda, assumidas como prioridade.

No contexto da pedagogia de formação inicial e continuada, delineada pela Igreja Católica, o acervo teórico encontrado é bastante restrito no que se refere ao objeto dessa pesquisa.

Alguns documentos da Igreja que tratam da educação da fé para pessoas com deficiência:

– Catequese Renovada:

*A presença de deficientes físicos ou mentais numa família e comunidade eclesial as interpela evangelicamente e exige delas uma real identificação com o Cristo sofredor nesses seus irmãos mais fracos. A família e a comunidade deverão colocar, à disposição deles, todos os recursos necessários para acolhê-los como membros plenos de sua comunhão e*

*para o possível conhecimento de Jesus Cristo. Os próprios deficientes, como os pobres, as crianças e os jovens, tornam-se, por sua vez evangelizadores da própria comunidade que os acolhe (CNBB, Catequese Renovada -Orientações e Conteúdos – Doc. N. 26, n. 142).*

– Diretório Geral para a Catequese – Congregação para o Clero:

*Toda comunidade cristã considera como pessoas prediletas do Senhor àquelas que, particularmente entre as crianças sofrem de qualquer tipo de deficiência física e mental e de outras formas de dificuldades. A maior consciência social e eclesial e os inegáveis progressos da pedagogia especial fazem com que a família e outros lugares de formação possam, hoje, oferecer a essas pessoas uma adequada catequese, à qual têm direito, como batizadas e se não-batizadas, como chamadas à salvação. O amor do pai para com esses filhos mais frágeis e a contínua presença de Jesus com seu Espírito nos dão a confiante certeza de que toda pessoa, por mais limitada que seja, é capaz de crescer em santidade. A educação na fé, que envolve antes de mais nada a família, requer itinerários adequados e personalizados, leva em consideração as indicações da pesquisa pedagógica e é atuada proficuamente no contexto de uma global educação da pessoa. Por outro lado, deve-se evitar o risco de que uma catequese necessariamente especializada acabe por permanecer à margem da pastoral comunitária. Para que isso não ocorra, é preciso que a comunidade seja constantemente advertida e envolvida. As peculiares exigências desta catequese requerem, dos catequistas, uma específica competência e tornam ainda mais louvável o serviço dos mesmos (Diretório Geral para a Catequese, N. 189).*

– Diretório Nacional de Catequese – Instrumento de Trabalho – 1 – versão provisória, 2003:

Tomando como referência, principalmente, os números 309 a 317 procuram abordar uma realidade mais atual, afirmando a necessidade e o papel da catequese para as pessoas com deficiências, dando especial enfoque aos adultos, por exemplo, o nº 316: *a catequese, junto com as pessoas deficientes, atinge todas as idades, em especial os adultos com deficiências, por diferentes motivos, não tiveram*

*a oportunidade de fazer a experiência da fé na comunidade eclesial em outras fases da vida, e agora manifestam esse propósito.*

Esse documento destaca, ainda, a formação e preparação específica dos catequistas, a integração com os outros catequizandos, a importância da presença da comunidade e da família, num trabalho conjunto para a evangelização e catequese especiais.

– No Código de Direito Canônico se confere:

*Para que a Santíssima Eucaristia possa ser administrada às crianças, requer-se que elas tenham suficiente conhecimento e cuidadosa preparação, de modo que, de acordo com a sua capacidade, percebem o ministério de Cristo e possam receber o Corpo do Senhor com fé e devoção. Contudo, pode-se administrar a santíssima Eucaristia às crianças que estiverem em perigo de morte, se puderem discernir o Corpo de Cristo do alimento comum e receber a comunhão com reverência. Cân. 913.*

*É dever, primeiramente dos pais ou de quem faz as suas vezes e do pároco, cuidar que as crianças que atingirem o uso da razão se preparem convenientemente e sejam nutridas quanto antes com esse divino alimento, após a confissão sacramental; compete também ao pároco velar que não se aproximem do sagrado Banquete as crianças que ainda não atingiram o uso da razão ou aquelas que ele julgar não estarem suficientemente dispostas (Cân. 914).*

O documento “Normas sobre equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, da ONU (1996)”, tem sido utilizado para implementar o acesso às atividades religiosas. Sasaki (1999), registra que de acordo com a Norma I2, os países devem estimular:

*Medidas para a igualdade de participação por pessoas com deficiência na vida religiosa de suas comunidades (...) em consultoria com autoridades religiosas, medidas para eliminar a discriminação e tornar as atividades religiosas acessíveis a pessoas com deficiência (...) a distribuição de informações sobre questões relativas à deficiência para instituições e*

*organizações religiosas. (...); autoridades religiosas a incluem informações sobre políticas de deficiência no treinamento para profissões religiosas (...) a acessibilidade da literatura religiosa para as pessoas com impedimentos sensoriais (ONU, Norma 12 apud Sasaki, 1999, p. 107).*

São inúmeros os encontros, seminários, cartas, conferências, realizadas no Brasil, América Latina e Caribe, dos quais sempre saem importantes documentos norteadores de uma prática cristã centrada no Evangelho, portanto, motivadores de ações promotoras da justiça, da paz e da fraternidade assegurada na fé no Deus que liberta e na valorização do ser humano, seja qual for sua condição particular, é de muito admirar, que a questão das pessoas com deficiência, seja um “*caso à parte*”. O papa João Paulo II, afirma:

*A catequese é uma educação da fé das crianças, dos jovens e dos adultos, a qual compreende especialmente um ensino da doutrina cristã, dado em geral de maneira orgânica e sistemática, com o fim de os iniciar na plenitude da vida cristã, (Catechesi Tradendae).*

Enquanto Jesus tomava como lugar do encontro, do diálogo ou da formação, a relva, o campo, a sombra das árvores, o homem define o lugar do culto, o cume dos montes, o ápice de uma cascata de escadas, desconsiderando aqueles que não andam com as próprias pernas, dificultando-lhes o acesso, como se pode ver ainda hoje, no desenho arquitetônico das igrejas, salas catequéticas, centros comunitários, salões paroquiais, capelas, onde muitas crianças, jovens e adultos com dificuldade de locomoção gostariam de estar, mas são impedidos por um ou outro tipo de barreira que, silenciosamente, não lhes permite “vir para o meio”.(Mc 3,3).

Um olhar crítico para a história da humanidade revela, com muita clareza, mais do que aqui se expõe, que nenhuma sociedade se constitui bem sucedida, se não favorecer, em todas as áreas da convivência humana, o respeito à diversidade que a constitui.

A filosofia de Educação para Todos, alicerçada, sobretudo, em uma educação capaz de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos na aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, destrezas, valores e atitudes que, em cada caso e em cada circunstância e momento concreto, tornam-se indispensáveis para que as pessoas possam encarar suas necessidades básicas de:

- sobrevivência;
- desenvolvimento pleno de suas capacidades;
- a conquista de uma vida e de um trabalho dignos;
- uma participação plena no desenvolvimento;
- a melhoria na qualidade de vida ;
- a tomada de decisões consciente e
- a possibilidade de continuar aprendendo.

(TORRES, 2001 p. 20).

Daí ser necessário considerar a importância das parcerias e das trocas dos conhecimentos transdisciplinares, como afirma Edgar Morin (2001), em sua idéia de religação das ciências da natureza e da cultura de modo a favorecer que em todas as instâncias educativas ou ambientes de aprendizagens, tais como a família, a comunidade, a escola, a instituição religiosa e os meios de comunicação, focalizem suas estratégias, fortalecendo a articulação de suas ações para reestruturar e transformar estruturas injustas e excludentes em estruturas mais justas e solidárias.

Os sistemas educacionais estão revendo seus princípios. Os anos 90 foram um período prolífico em estudos e publicações sobre a questão da Educação para Todos, cujo principal viés é a Educação Inclusiva, ou seja, aquela que projeta uma escola que garante a qualidade de ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo

e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.

Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação um ensino significativo para vida de seus alunos. Numa escola inclusiva o aluno é sujeito de direito e foco central de toda ação educacional; garantir a sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício pleno de cidadania é o objetivo primordial de toda sua ação pedagógica. A esta altura, a educação bate no peito por ter permitido, ao longo da história, dois sistemas educacionais paralelos: um destinado a atender os alunos considerados conforme um padrão de normalidade e outro, separado, para atender os diferentes.

Perrenoud (2000) aponta alguns fatores que dificultam a construção de um coletivo, no contexto educacional: a limitação histórica da autonomia político-administrativa do profissional da educação e o individualismo dela conseqüente, a falta do exercício das competências de comunicação, de negociação, de cooperação, de resolução de conflitos, de planejamento flexível e de integração simbólica, a diversidade das personalidades que constituem o grupo de educadores, e até mesmo a presença freqüente da prática autoritária das políticas decisórias.

Chama particular atenção ao buscar espelhos exemplificadores, os modelos médico e social da deficiência. O primeiro, o foco está na deficiência enquanto incapacidade, dependência, reabilitação, assistência, aconselhamento, “a pessoa deficiente precisa ser curada, tratada, reabilitada, para se adequar à sociedade como é, sem maiores modificações” (Sassaki, 1999, p. 29). Nesta visão a pessoa

com deficiência é que precisa ser 'preparada' para se adequar aos padrões da sociedade.

O segundo, no entanto, focaliza as necessidades especiais da pessoa, como algo que se estende à sociedade que por sua vez, cria problemas que dificultam às pessoas com deficiências desempenharem seus papéis sociais. "Cabe, portanto, à sociedade eliminar todas as barreiras para que essas pessoas tenham acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional" (p. 47). E a Catequese, que caminho quer seguir?

Se tudo isso, servir de referência, por quê delinear para a catequese perspectivas de catequese especial, quem sabe, num modelo segregacionista, caindo nas malhas de uma exclusão sutil e disfarçada para se arrepender num futuro próximo, mais próximo do que se possa esperar? É isso: "assim como ser ecumênico não está reservado a poucos seres que se consideram mais iluminados do que outros, ser inclusivo não é para poucos: é para todos". (Maria Paula Rodrigues, 2003, p. 47).

### **III CAPÍTULO:**

## **CORPOREIDADE, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DE DEUS**

A idéia básica subjacente nesse capítulo é a de que o ser humano é, o tempo todo, um organismo, um eu e um membro da sociedade, por isso, incorpora valores, conceitos, padrões estabelecidos, mesmo que isso se torne uma guerra interna a partir de sua própria imagem. Toda complexidade de compreensão do mundo, passa pela corporeidade individual e social. Um corpo desviante do modelo de normalidade gera, quase sempre, crises de identidade, basta lembrar os olhares que se lançam a um corpo marcado pela deficiência ou pela diferença, um corpo diferente daquele estetizado e banalizado pelo cotidiano das imagens que o mundo da estética e da beleza colocam como espelho.

Porém, princípios cristãos remete esta reflexão, no jeito de agir de Jesus que sempre se relacionou com o ser humano na sua inteireza, ou seja, o ser humano-espiritual, constituído de um corpo no qual Deus pode fazer morada.

### 3.1 – Corpo, imagem, semelhança e diferença: Qual a essência?

Jesus foi, para o mundo, a representação da imagem corporal de Deus, conforme o evangelista João “a Palavra se fez homem e habitou entre nós” (Jó 1,14) confirmado por Ele mesmo “Quem me vê, vê o Pai... Eu e o Pai somos um”.

“O estar vivo neste planeta consiste, essencialmente, na interação ativa de corpos, internamente em si mesmos e com seu mundo-ambiente” (Assmann, 1994, p. 67). Continuando, o autor aponta o potencial auto-organizativo da Corporeidade no processo histórico do desenvolvimento humano, citando-a como “criadora e fabuladora do real” (p. 68).

Corpo é mais que um conjunto de órgãos que sustenta ossos e músculos dando uma caracterização própria da pessoa. Como escreve Zilda Ribeiro (1998, p. 26):

*O corpo é a condição de acesso ao mundo, porém, está encerrado além de si mesmo; isto revela seu próprio status ontológico como referência. A experiência corpórea é assim vivenciada como um modo de tornar-se.*

A verdadeira identidade se revela através do corpo pelos seus gestos, movimentos, posturas, funções e todos os seus atributos psíquicos e espirituais.

A consciência corporal traz em si mesma a consciência da unidade singular de cada indivíduo. Atualmente, são inúmeras as pesquisas sobre cérebro, mente e corporeidade evidenciado, principalmente pelos estudos sobre a visão, a audição, o sistema imunológico e a motricidade.

O conhecimento de alguém sobre seu próprio corpo é uma necessidade absoluta, como diz Schilder:

*Deve sempre haver o conhecimento de que eu estou agindo com o meu corpo, que tenho que começar o movimento com o meu corpo, que tenho que usar determinada parte do meu corpo. (...) Há sempre um objeto em direção ao qual a ação é dirigida. A fórmula contém, portanto, a imagem do membro ou da parte do corpo que está realizando o movimento (1999, p. 55).*

O culto ao corpo está em evidência. O desejo de um corpo belo, esbelto, “sarado”, vigoroso e saudável desafia clínicas de estética a implementar equipamentos, traçar planos financeiros, investir em qualidade total e criar formas facilitadas de acesso aos bens de serviços ao corpo à beleza, numa corrida ávida na conquista da perfeição, muitas vezes sem tempo para análise dos riscos de um procedimento cirúrgico.

É possível afirmar que ao perder um membro do corpo, uma pessoa passa pela dor profunda do sentimento de perda física, mental e social gerando depressão, tristeza, revolta, isolamento e sentimento de morte: parece que tudo acabou. Descrevendo assim, na singeleza desse texto, parece um exagero, mas internalizando algumas situações simples, tem-se uma idéia do que foi mencionado. Imagine um corte de cabelo que não agradou, mesmo sabendo que em pouco tempo o cabelo se recompõe, cresce de novo, ainda assim, fica a indignação, a decepção. Quando se trata de um braço, uma perna, olho... É evidente que o esforço de superação deve ser muito maior. Há que se reconhecer a importância do corpo na sua inteireza, na sua essência.

Vê-se que o corpo é social, cultural e histórico. Quando se está feliz o corpo manifesta dando sinal de bem-estar e prazer liberando o hormônio *serotonina*. Quando triste, agitado, é a vez da *adrenalina* mostrar toda sua força.

De acordo com Louro *et al* (2003, p. 28) “o corpo é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, éticos, etc.”

O corpo possui uma linguagem que o nomeia, o define e que funciona com sons e gestos significativos, como escreve Fast *apud* Silva (2002, p.59):

*Erguemos as sobrancelhas por incredulidade. Esfregamos o nariz por atrapalhão. Cruzamos os braços para nos proteger. Encolhemos os ombros por indiferença. Piscamos os olhos por intimidade. Batemos os dedos por impaciência. Batemos na testa por esquecimento.*

O corpo se comunica pela linguagem corporal: as roupas, os adornos e enfeites, dizem muito do que a pessoa é ou pretende ser.

Os recursos técnico-científicos, as aparelhagens para corrigir anatomias disformes e uma medicina amplamente voltada para a estética corporal, vão construindo e reconstruindo o corpo, trazendo benefícios para aqueles, em cujo corpo existe algo diferente. O corpo moderno ganhou um novo paradigma: o corpo ajustável, o corpo no limite, feliz e solidário, como diz Hugo Assmann, (1994, p.81) concluindo:

*... importa saber preservar, em qualquer modelo de “leitura” da Corporeidade, e de interferência na mesma, a máxima atenção à complexidade dos seres vivos (...) isto exige que se mantenha uma abertura a novidades (...) frente à aceitação ponderada de toda descoberta já “comprovada” (sabendo, contudo, que o saber científico sempre está sub judice, enquanto falsável por perguntas e hipóteses melhoradas).*

Essa linguagem corporal expressa desafios muito mais sensíveis no período da adolescência, quando emerge, com bastante significado, a chamada “fase de transição” entre a infância e a fase adulta.

Segundo Outeiral (1994), o corpo físico assume dimensão significativa na vida do adolescente, pois, uma vez iniciadas as transformações corporais, o jovem passa a viver todo esse processo passivamente, sem poder interferir, o que acarreta intensa ansiedade gerando idéias fantasiosas, podendo ocasionar situações ou momentos de afastamento ou isolamento social.

É impossível falar de adolescência sem falar do corpo. As intensas transformações físicas desta idade influenciam todo o processo psicossocial de formação da identidade do adolescente.

O corpo, nesse momento, assume importante papel na aceitação ou rejeição por parte, não só de si mesmo, mas também da turma. O adolescente começa a perceber, se seu corpo corresponde ou não ao corpo idealizado para si e para o grupo e, via de regra, é através da identificação e comparação com outros adolescentes, que ele começa a ter uma idéia concreta de seu esquema corporal. Ora, para o adolescente cujo corpo apresenta algo diferente do grupo de referência, o conflito se estabelece ferindo como flecha sua auto-estima, sua auto-imagem e sua relação afetiva, o que contribui para que o adolescente com deficiência mergulhe num reducionismo, num encolhimento que não o permite valorizar outras formas de perceber o mundo, as pessoas, as relações sociais e interpessoais que proporcionam o “sentir-se pessoa”, sentir-se bem e ser feliz.

Yves de La Taille, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – USP-(2004), escreve:

*Em linhas gerais, a Psicologia pode afirmar o que se segue:*

- 1. a identidade é em conjunto de representações de si, ou seja, um conjunto de imagens que cada um tem de si;*
- 2. tais imagens são sempre valorativas , ou seja estão associadas a idéia de bom ou mau, certo ou errado, admirável ou desprezível, etc;*

3. *toda e qualquer pessoa procura ter imagens positivas de si, sofre quando não consegue; abandona aquelas que não consegue concretizar e vai a procura de outras;*

4. *a infância e a adolescência representam a fase da vida na qual se constrói a identidade, portanto na qual constroem as representações de si...*

(Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins/2001/exetxt2.htm>).

Tomando como referência essas afirmações, é possível concluir que, como decorrência, a linguagem familiar, o relacionamento na comunidade escolar, os olhares, os comentários, a forma de tratamento social, o jeito de se sentir valorizado ou desvalorizado, as humilhações ou os encorajamentos, têm influência direta na construção da identidade que é pessoal e social, acontecendo de forma interativa, através das trocas entre o indivíduo e o meio em que está inserido. Um dos aspectos importantes é que esta identidade vai se formando durante toda ou grande parte, da vida dos indivíduos. Desde o nascimento a pessoa inicia uma longa e perene interação com o meio a partir do qual constrói sua identidade, suas emoções, seus medos, sua personalidade.

A construção da identidade é um dos fatores relacionados ao desenvolvimento que tem íntima, senão total, dependência da cultura e da sociedade, portanto, não se pode imaginar essa identidade como algo imutável, estático, como se fosse uma armadura para a personalidade, mas deve ser vista como algo em constante desenvolvimento, podendo-se observar, em alguns momentos, certas “crises”, como é comum ouvir dizer “crise de identidade” que são situações que se apresentam na vida nas diferentes fases e que se impõem como situações a serem resolvidas.

É o que acontece, por exemplo, com a maioria dos adolescentes, principalmente nos tempos atuais, quando têm à sua frente, um grande rol de

possibilidades donde emergem conflitos afetivos, sociais e morais, por terem que escolher entre inúmeras oportunidades e opções e eles precisam superar suas dúvidas, portanto, seus conflitos, para solidificarem aspectos de sua identidade pessoal e social. A adolescência como um conceito culturalmente construído difere de uma cultura para outra, porém é ponto comum se tratar de um período em que o jovem passa por uma fase de questionamentos e reflexões a partir das mudanças fisiológicas pelas quais também passa seu organismo biológico. Experienciando um período caracterizado pela busca de identidade e auto-afirmação social, o jovem busca se engajar nos modelos vigentes (de beleza estética, por exemplo) já que se encontra numa fase em que seu “eu” precisa ser afirmado.

Quando se fala de adolescência o que primeiro vem à mente é “transformação” que para alguns autores são focadas nas transformações corporais como a puberdade, as ebulições hormonais que levam à explosão da sexualidade, etc. Outros frisam as transformações comportamentais como uma suposta rebeldia, um apego exagerado ao grupo, adoção de novas atitudes no vestir, no falar, na maneira de relacionar-se com os outros, levando a crer que a adolescência faz nascer um novo referencial, como afirma Becker (1997):

*Então, um belo dia, a lagarta inicia a construção de seu casulo. Este ser que vivia em contato íntimo com a natureza e a vida exterior, se fecha dentro de uma “casca” dentro de si mesmo. E dará início à transformação que levará a um ou outro ser, mais livre, mais bonito, (segundo algumas estéticas) e dotado de asas que lhe permitirão voar. Se a lagarta pensa e sente seu pensamento e seu sentimento também se transformarão. Serão agora o pensar e o sentir de uma borboleta. Ela vai ter um outro corpo, outro astral, outro tipo de relação com o mundo (Becker, 1997, p. 14).*

Esta entrada em uma nova realidade, esta tomada de consciência de um novo espaço no mundo, produz uma confusão de conceitos e perda de certas referências e é exatamente aí que vai se estabelecendo uma identidade mais

autônoma. Com o tempo algumas atitudes são internalizadas, outras não, algumas vão sendo construídas e o adolescente, paulatinamente, percebe-se portador de uma identidade que, sem dúvida, foi social e pessoalmente construída.

O adolecer para aqueles com deficiência, significa um somatório desse referencial conjugada a uma vivência permeada de preconceitos e tabus. Quando se pensa no adolescente com algum tipo de deficiência, pensa-se também em como se expressa todo seu ser tendo como pano de fundo um mundo que cultua a perfectibilidade, a escultura corporal, a competição, enfim, um mundo do qual ele não faz parte. Experienciando um período caracterizado pela busca de identidade e auto afirmação social, esse jovem também quer se engajar nos modelos vigentes.

Porém, onde ele se encontra? Com qual grupo se identifica? Segundo Goffman (1988): “A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”. (Goffman, 1988,p.11/12). O autor afirma que, dentro de uma rotina de relações sociais, quando um estranho é apresentado “os primeiros aspectos percebidos nos permitem prever a sua categoria, e os seus tributos, a sua identidade social” e, com base nisso, as concepções a respeito do outro são convertidas em expectativas normativas do que o outro seja, e passam a constituir exigências que são feitas até mesmo sem se perceber.

A pessoa com deficiência, de forma geral, sente-se marginalizada por se ver desrespeitada por indivíduos que não compartilham de suas necessidades dando-lhe, na maioria das vezes, a impressão de fragilidade e de inferioridade, confirmando o que já vinha sendo vivido no seio da família, onde, quase sempre, era tratada como incapaz de executar qualquer atividade ou decidir por si mesma, havendo uma

subestimação de potencialidades e capacidades, o que faz com que a aquisição da identidade social seja mais conflitante.

Goffman (1988, p. 15) relata que com base em uma “imperfeição original” (a incapacidade real) há uma tendência a se inferir uma série de outras ‘imperfeições’ sendo freqüente observar, por exemplo, alguém tratando um deficiente visual como se fosse surdo, falando alto com ele, ou, ainda, como se fosse mudo, fazendo perguntas ao seu acompanhante e não a ele diretamente, ou tentando levantá-lo, como se fosse deficiente físico. As mudanças fisiológicas, a sexualidade, a família, a sociedade e a própria deficiência, contextualizando a adolescência, são fatores constitutivos do processo de crescimento pessoal e profissional na busca da identidade, da autonomia e da independência. E é sob a influência desses diversos fatores que se encontra o adolescente com deficiência, como qualquer outro jovem de sua idade quer auto-afirmar-se, quer encontrar seu ‘lugar ao sol’ suplicando, mesmo que inconscientemente, que pais, professores ou colegas, sensibilizados com as dificuldades que lhe são inerentes, permitam que faça por si mesmo aquilo que é capaz de fazer, facilitando, desse modo, que faça sua própria descoberta e possa utilizar suas potencialidades. É daí que decorre uma das maiores dificuldades que o jovem deficiente tem que enfrentar: o preconceito.

A postura de enfrentamento desse obstáculo, especialmente no período de seu adolecer, é para o jovem, um tanto difícil. Daí, que durante esse processo, são importantes as atitudes firmes e positivas dos adultos que o rodeiam, pessoas que se dispõem a contribuir para a superação das dificuldades conjuntamente com seus personagens, resultando em práticas sociais e relações interpessoais que buscam desenvolver e enfatizar as capacidades e possibilidades desse adolescente, como é o caso, não só do professor, dos pais, mas, também do catequista.

No cotidiano, o uso da palavra *imagem* com as mais variadas conotações: uma empresa que precisa melhorar ou mudar sua imagem em busca de melhores lucros, um político cuja imagem esta desgastada, uma pessoa em busca de emprego no dia da entrevista se veste bem para ter uma boa imagem e assim, parece que a palavra imagem já não traduz, com profundidade, seu significado de semelhança, parece, outrossim, significar a ilusão de algo que aparenta ser e não a essência do que realmente é.

A misteriosa frase bíblica: “à *imagem de Deus*”, que aparece logo no primeiro capítulo de Gênesis dito e, como quê, confirmando em seguida “E Deus criou o homem à sua imagem, à imagem de Deus ele o criou” (Gn 1,27) parece querer não deixar nenhuma sombra de dúvida, de que todo ser humano traz consigo essa essência. De toda obra da criação somente o humano recebe essa designação, depois que tudo estava criado Deus olha e vê que “tudo é muito bom” o autor vê que sua obra “é boa”, mas parece querer algo ainda melhor e como um toque final, afirma: “façamos o homem à nossa imagem e semelhança” (Gn 1, 26) e a imagem de Deus, marca o novo ser criado, embora frágil, talvez mais que tantos outros seres vivos, essa caracterização faz a grande diferença: dominar um animal, cercear sua liberdade, determinar seu destino ou até tirar-lhe a vida, é uma coisa; dominar uma pessoa, cercear sua liberdade, traçar seu destino ou tirar-lhe a vida, é totalmente outra coisa, porque “o homem foi feito à imagem de Deus” (Gn 9, 6)

Com certeza, essas afirmações querem mostrar que a essência dessa imagem e semelhança não está no corpo físico ou na soma total das meras qualidades físicas ou psíquicas que se possa avaliar. Que em tempos de culto ao corpo, a imagem que se tem do outro quase sempre é descrita pela estética corporal, quando já não se vê a pessoa como um todo, identificando-a apenas na

ótica do belo ou do feio, de modo que neste comércio da beleza física, a essência interior do “SER” vai se perdendo nas brumas do tempo.

Isto fica por conta de uma cultura aprisionada no espelho da “imagem perfeita” como já foi anteriormente comentado. É certo que a força dos conceitos culturais, atingem, principalmente o adolescente que não fala, não ouve, não anda, não vê ou não tem controle sistêmico dos gestos e expressões corporais, de modo que ao mirar-se nos espelhos que o mundo lhe apresenta, certamente, não se percebe ali, até porque, esse mundo parece ignorá-lo, não contar com ele, como a dizer-lhe: “você não faz parte...”

Zilda F. Ribeiro (2003, p. 56/57) escreve: “O corpo é a linguagem do seu espírito e de sua mente, de sua alma, território do sagrado (...) nossa ética não é a da perfeição, mas da perfectibilidade”.

Poder-se-ia confirmar um “imaginário social” das deficiências? A história mostra que sim. E Jesus, a exata semelhança de Deus em corpo, expressou a imagem do Pai na forma humana. A atividade de Deus na terra não teve fim com Jesus, e sua imagem não desapareceu quando partiu... Segundo o Apóstolo Paulo “a humanidade é chamada a ser conforme a imagem de seu Filho...” (Rom 8,29).

Parece evidente chamativo para uma consciência de viver e conviver num corpo delineado para além da constituição física, ou seja “uma corporeidade espiritualizada” 6 (Ana Roy, 2000, p.12) que, na harmonia de uma fraternidade universal possa expressar *o desejo de Deus* em palavra eloqüente significada no corpo e na alma: “Amarás a Javé teu Deus com todo teu coração, com toda tua alma e com toda tua força (Dt 6,5) e teu próximo como a ti mesmo”, acrescentou Jesus mais tarde, como a salientar e dignificar a alteridade do ser humano.

A imagem corporal é, na verdade, um estado de espírito e não necessariamente, a que representa o reflexo do espelho. O corpo pessoal é lugar do encontro consigo mesmo na descoberta de sua própria identidade e na abertura do diálogo com os outros, com o mundo e com a divindade. Portanto, lugar onde Deus se manifesta: “Javé, o teu amor é para sempre! Não abandones a obra de tuas mãos (Sl 138,b).

### 3.2 – Construções e representações da imagem de Deus no viés da corporeidade.

*“A natureza não traz à luz mais do que aquilo que, amadurecendo no interior, emerge por si mesmo” - Comenius -*

Na imagem que o mundo explora hoje nas competições por prestígio, beleza, campanhas publicitárias, certamente, alguém que traga consigo um corpo diferente não teria uma avaliação muito alta...

Pretende-se aqui abrir uma fresta para reflexão sobre como se fabricam as imagens daquilo que está para além do eu e, sobretudo, como funcionam para classificar e até mesmo excluir aqueles que estão fora do padrão de normalidade enquanto, invertendo-se o foco dessa reflexão para o lugar do outro, sem no entanto, a intenção de saber quem é, quais suas carências e suas perspectivas, mas auscultar suas aspirações, não para apropriar-se de seu pensamento, mas perceber a relação sensível que as representações sociais possam articular no processo das construções e representações de imagens do outro em conformidade com sua identidade social.

As representações sociais formam um conjunto de conceitos, afirmações e explicações a respeito de um fenômeno real, podendo ser consideradas “teorias do

senso comum” ou ainda “ciências coletivas” pelas quais se procede à interpretação e construção da realidade social. Designam uma forma específica de conhecimento, um saber cujo conteúdo não é exatamente proveniente do senso comum, mas de um pensamento socializado, prático, orientado para a comunicação entre as pessoas e a disseminação de idéias:

*As Representações Sociais formam um conjunto de variadas noções dos campos cognitivo e social, de conceitos, proposições e explicações, originando na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, é a versão do senso comum (Sá, 1996, p. 31).*

No âmbito desse trabalho há que se considerar Representação Social no elo sujeito-objeto, por uma estrutura que se configura em três dimensões: informação, atitude e imagem.

A informação é a organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social; a atitude é a orientação social em relação ao objeto e a imagem, é o modelo social, conteúdo concreto e limitado de conhecimentos a respeito do objeto. Essa configuração tripartida leva em conta ainda os processos cognitivos, afetivos, os sistemas de valores e a posição social do grupo que representa o objeto. A experiência a partir da qual a Representação Social é construída serve para agir sobre o mundo e sobre os outros ligando um sujeito a um determinado objeto, “que pode ser de natureza social, material ou ideal” (Sá, 1996, p.31).

A representação desse objeto é a interpretação que o sujeito constrói sobre ele, um processo de simbolização e expressão, onde, através de uma atividade mental o indivíduo ou o grupo reconstitui o real e a ele atribui um significado. O produto que emerge desse processo não pode ser confundido com opinião ou

ideologia, ainda que as Representações Sociais tenham a mesma gênese social e sejam da mesma forma compartilhadas socialmente.

Seguindo o pensamento de Sá (1996), as Representações Sociais são criadas para atender a quatro finalidades: conhecimento, identidade, orientação e justificação. A finalidade do conhecimento é dada pela necessidade de se compreender e explicar a realidade, integrando novos conhecimentos a um quadro compreensível e coerente com o funcionamento cognitivo e os valores do sujeito, facilitando a comunicação social, permitindo a troca, transmissão e difusão do conhecimento do senso comum no universo cotidiano.

Na finalidade identitária as Representações Sociais situam os indivíduos e grupos em seus campos sociais definindo a identidade social desse grupo, permitindo também o controle social exercido pela sociedade sobre cada um de seus membros.

A terceira finalidade é da orientação. As Representações Sociais interferem na realidade constituindo-se numa ação direta sobre ela. Produzem um sistema de antecipações e expectativas, seleção e filtragem de informações e interpretações visando tornar essa realidade compatível com a representação que o sujeito e seu grupo constroem a respeito dela.

Por fim as Representações Sociais servem à finalidade justificatória, permitindo aos indivíduos e grupos a justificação de seus comportamentos e as reconstituí-lo modificando-lhe o texto, muitas vezes, por conta da necessidade de tornar algo não familiar em familiar resolvendo problemas ou pelo menos, tranquilizando conflitos.

Toda Representação Social pressupõe uma figura a qual atribui-se um significado. A figura e o significado são indissociáveis, é a tentativa de dar materialidade a um objeto abstrato, objetivá-lo, naturalizá-lo, interpretá-lo.

Diante do que lhe é estranho, o sujeito entra em conflito e tende a classificar, denominar e comparar, buscando introduzir o novo dentro do universo de conhecimentos que lhe é conhecido, estabelecendo relações entre esse novo e seus paradigmas prévios. Portanto, as Representações Sociais constituem-se numa tentativa de elaborar e veicular conceitos e imagens da realidade e ao fazer uso delas, o sujeito expressa como percebe e como constrói essa realidade, expressando, num movimento dialético entre sociedade – conhecimento – sujeito, influenciando na construção social do real quando retornam a mesma realidade através de idéias compartilhadas e expressas em conceitos e imagens.

Forma-se uma rede de comunicação compartilhada que Baczo chama de imaginação social: “Força reguladora da vida coletiva, organizando e distribuindo o tempo, limitando as individualidades, explicando os fatos sociais e naturalizando as práticas” (Baczo *apud* Alevato, 1999, p.85).

O imaginário social é um mecanismo que produz e reproduz, atualiza e coloca em circulação significados diversos necessários para a sobrevivência das sociedades e suas instituições que através de perspectivas fundadas num sistema inesgotável de significações atualizadas no cotidiano, dão sentido a um mundo aparentemente desorganizado de ações, atitudes, comportamentos e fatos, cujas representações devem ser aceitas e partilhadas pelos outros.

Sem a intenção de aprofundar apenas considerando o momento importante, toma-se aqui a teoria de Vygotsky e suas idéias sobre a dimensão social do desenvolvimento humano e num recorte, o processo de representação mental como

a própria idéia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo supõe, necessariamente, a existência de algum tipo de conteúdo mental de natureza simbólica, isto é, que representa os objetos, situações e acontecimentos do mundo real no universo psicológico do indivíduo. Essa capacidade de lidar com representações que substituem o real é que possibilita que o ser humano faça relações mentais mesmo que transcenda o espaço e o tempo, libertando-se dos limites dados pelo mundo fisicamente perceptível e pelas ações motoras e sensitivas Vygotsky, em seu livro *A Formação Social da Mente*, deixa claro que diferentes culturas produzem diversos modos de funcionamento psicológico e que a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só é possível ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas: “É ao longo da interação entre crianças e adultos que os jovens aprendizes identificam os métodos eficazes para memorizar” (Vygotsky, apud Cole, 2000, p. 162).

O aprendizado, segundo Vygotsky, é o processo fundamental para a construção do ser humano e esse aprendizado sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos possibilitando a reconstrução pessoal da experiência e dos significados.

A teoria vygotskyana enfatiza o papel da história no desenvolvimento psicológico humano, segundo a qual as funções mentais são “socialmente formadas e culturalmente transmitidas” (p.169), chamando a atenção, ainda, para a importância de se partir daquilo que a criança não faz sozinha, mas é capaz de fazer com ajuda, para se construir outras aprendizagens promovendo, dessa forma, aprendizagem significativa *para* e *na* vida do aprendiz. O que mais tarde, Perrenoud (2001) vai afirmar que aprender é ação resultante do trabalho, da ação, a partir das competências. É nesse viés que este escrito quer trazer à tona da reflexão sobre o

tema proposto como é importante considerar a complexidade que afeta o desenvolvimento global do ser humano: “o hábito nos governa” (p.108).

Imagine um adolescente que traz registrado em sua história de vida, expressões como:

“Coitadinho, deixa ele, não corrige, ele já é *tão castigado* pela sorte...”

“*que pena*, bem que ele tem um rosto tão bonito...”

“Meus filhos são todos perfeitos, só esse teve essa *falta* de sorte.”

“...só eles vão, você fica, porque, *preso* a essa cadeira...”

“*Apesar de ser assim*, ela é capaz de...”

“É uma *pena, coitado*, foi *vitima* do destino...” (se referindo a um adolescente com paralisia infantil).

“Ela tem doze anos e *sofre* de distrofia muscular”.

“Por favor, é aqui que estuda um menino *ceguinho*?”.

“Se um dia eu ficar *cego* assim como você, *eu me mato*”.

Estando em companhia dos pais, numa festa de aniversário, o jovem percebe quando alguém pergunta à sua mãe: “o que ele gostaria de beber?” E a mãe, prontamente: “Ele vai gostar disso aqui...” (sendo que o jovem adolescente era cego, portanto podia ouvir e falar, dar sua própria resposta).

Acompanhando o noticiário, o ouvinte não gosta de certo comentário e dispara: “Esse cara parece que é *cego*, será que não vê o que está fazendo?” (deixando um sentido de que, ser cego, é fazer tudo errado, ou no mínimo ser incompetente).

Enfim, sabe-se que, infelizmente, essa lista de impropérios vai longe, mas o uso de termologias adequadas e com abordagens corretas vai-se delineando uma nova imagem da pessoa com deficiência, contribuindo para transformar uma

sociedade discriminatória (ainda) em uma sociedade mais fraterna, justa e solidária, permitindo que todos, também aqueles com graves deficiências físicas ou sensório-motoras, se sintam criados “à imagem e semelhança de Deus” na plenitude do ser, dotados de limitações e potencialidades como toda pessoa humana.

O convívio com pessoas diferentes:

*é uma chance para aprofundar o amor ao próximo e à vida. Temos muito mais respeito e aceitação pelo ser humano, achamos mais fácil olhar as pessoas como elas realmente são, porque aprendemos, desde cedo, a olhá-la como ela é, com todas as suas limitações; aprendemos a olhá-la com muito amor ( Ardore et alli, 1988, p.95).*

Nesse relato as quatro irmãs de uma jovem com síndrome de Down confirmam que esta convivência lhes favorecera a partilha, a cooperação, a ver além das aparências. Num grupo diversificado, todas as crianças e jovens também se enriquecem por terem a oportunidade na conquista de valores que promovam a fraternidade beneficiando as relações interpessoais.

Assim, pode-se concluir que construir, desenvolver e estimular laços de amizade das comunidades e grupos, como os de catequese, com crianças e jovens com deficiências é algo extremamente valioso, embora isso, ainda, não seja fácil ou natural. A maioria das pessoas tem dificuldade em relacionar-se com o diferente.

*Mas são nossas amizades e relacionamentos que nos tornam membros reais de nossas comunidades. As amizades protegem-nos de estar sós e vulneráveis e garantem que nossas vidas sejam ricas e plenas. Entretanto as vidas das pessoas que são rotuladas de retardadas ou com deficiências parecem repletas de profunda solidão e isolamento, ou seja, com poucos amigos. Isto é algo que, para mudar, exige de nós muito esforço. Está tornando-se cada vez mais claro que, sem amigos, não pode ocorrer a verdadeira inclusão de uma pessoa na escola e na comunidade (Stainback, 1999, p.175).*

Cabe, portanto, à família, à educação, às comunidades religiosas se postarem como grandes portais de abertura e acesso desta nova sociedade, onde a aceitação das diferenças individuais seja como um atributo e não como um obstáculo, a valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, o direito de pertencer e não de ficar de fora, o igual valor das minorias em comparação a maioria, de modo a delinear representações sociais positivas, inclusoras, rompendo a lógica da exclusão com todas as suas artimanhas, começando a mediação de um mundo novo, alcançando “novos céus e nova terra” (2Pd e 3, 13).

Que idéia terá de Deus, um adolescente surdo, ou cego, deficiente físico, ou com qualquer outra deficiência, para o qual sempre foi afirmado: “você é assim porque Deus quis?”

Neste sentido enfatiza a importância da mediação de um novo *imaginário das deficiências*, possibilitando uma relevante consideração em referência à questão das diferenças individuais sob a perspectiva da modificabilidade de estruturas, quase sempre, excludentes, geradoras de uma redução na propensão de apreender e apropriar-se das experiências e dos requisitos da vida com todas as suas nuances.

Tendo em vista essa possível diversidade, busca-se responder a questionamentos como: os valores construídos no bojo da pedagogia de Jesus são ainda prevalentes nos planos de catequese ou já não são assim tão considerados, cedendo lugar para os valores de uma ideologia normativa onde aqueles que “destoam” dos padrões da normalidade, são esquecidos, não são contados, não fazem parte...?

Até que ponto o jeito de ser e de acolher das comunidades, influenciam as representações da imagem de Deus na mente e no coração desses jovens que apresentam algum tipo de deficiência?

Por fim, como suas famílias contribuem para com a formação continuada de sua fé e, conseqüentemente, como permitem sua participação na vida da comunidade?

A partir desta referência, foram escolhidas 20 paróquias, desde o centro até a periferia de Goiânia, seguindo o critério de que, no espaço geográfico de cada paróquia escolhida, encontrasse uma Escola Especial ou uma Escola Inclusiva, sinal da presença de jovens com deficiências. Através de conversas informais e entrevistas com párocos e catequistas ou observações *in loco* durante encontros catequéticos, foi possível detectar os dados apresentados nos anexos 1 e 2.

No diário de campo foram registradas respostas como:

“Nossa Paróquia não está preparada para trabalhar com essas pessoas” o que parece ser confirmado pelas catequistas:

“Não estamos preparadas para atender esse tipo de catequizando”; “... primeiro a gente tem que fazer muitos cursos, isso não é fácil”;

“Essas pessoas já são santas, não precisam de catequese”;

“Nós estamos sempre aqui para receber a todos, mas as famílias nunca trazem esses meninos”;

“Aqui em nossa comunidade não tem ninguém com deficiência...” (nesse momento foi lembrado pela entrevistadora a proximidade de uma escola especial, com 315 alunos matriculados), o que foi prontamente justificado: é, mas eles não se interessam, as mães não os deixam vir...

As poucas mães com as quais foi possível conversar, em geral na porta da escola, nos horários de chegada ou saída, sendo questionado se o filho (filha) freqüentava a catequese deixam transparecer uma certa tristeza ao afirmarem que “coitadinho de meu filho, as coisas são muito difíceis para ele...”; outras diziam, “eu mesmo ensino ele em casa, ensino a rezar, ensino que tem *Papai do Céu*”. Uma das paróquias conta com pastoral específica numa área de deficiência, porém, é uma atividade “especial”. Para saber algo sobre o grupo é preciso falar com as catequistas responsáveis, pois, “somente elas têm competência para responder, elas são muito bem preparadas, elas são especializadas mesmo, fazem um trabalho maravilhoso”, dizia a coordenadora geral.

É neste cenário, que se percebe a urgente tomada de decisão em favor de uma catequese inclusiva, por fidelidade ao Evangelho, por respeito à vocação batismal. A falta de informações dentro das paróquias, nas diversas pastorais e movimentos, nos centros de formação, seminários, ainda é muito grande. Como parte da missão inerente à Igreja todas as comunidades devem se tornar mais acolhedoras (Rm 15,7) oferecendo espaço aberto, sem barreiras físicas ou atitudinais, de modo que TODOS possam *fazer parte*, não com proselitismo, mas acima de tudo com atitudes despreendidas. Enfim, que a Igreja seja uma casa onde TODOS se sintam “em casa”.

### 3.3 – Catequese de Corpo e Alma

*Glorificai, portanto, a Deus em vosso corpo (1Cor 6, 20b).*

Verificando alguns documentos sobre Catecumenato vigentes nos últimos 20 anos na Igreja do Brasil, certifica-se que o modo de educar na fé passou por um processo gradativo na busca de responder aos desafios de cada tempo e lugar sem perder seu foco central: “Proclamar o Evangelho a toda criatura” (Mt 16, 15).

Também é evidente a atenção dada aos conteúdos e aos métodos alicerçados na Pedagogia de Deus que quis revelar-se através dos sinais dos tempos, na caminhada do povo e pela encarnação de seu “Filho muito amado” (Mt 3, 22).

Ao olhar a história de ontem e de hoje, portanto, se percebe um incansável movimento catequético que chega aos dias atuais com o firme propósito de iluminar a existência humana e formar uma consciência cristã crítica que leve a uma ação transformadora.

Contudo não se pode negar que tão belos propósitos ainda não se transformaram em atitudes concretas em todas as instâncias de abrangência da ação evangelizadora da Igreja no Brasil, quando se abre o leque da diversidade humana no contexto das realidades complexas do mundo de hoje é visível, ainda, um longo caminho a percorrer.

Como é o caso de tantos homens, mulheres, jovens ou adultos que por circunstâncias outras, mesmo sendo ovelhas tão amadas que seu Pastor “*as conhece e as chama pelo nome...*” ( Jô 10, 3) estão fora do redil, porquanto os muitos “*entretantos*” se postam como barreiras que as impedem de “*vir para o meio*” e fazer parte do rebanho.

Nesta diversidade, estão presentes os que trazem consigo algum tipo de deficiência ainda visto como um grande desafio, conforme aponta o DNC (Diretório Nacional para a Catequese): “Incentivar a catequese com pessoas com deficiência ou portadoras de necessidades especiais” (letra “I” p. 18). Contudo, ver este, entre os desafios significativos para a dimensão bíblico-catequética, é porque já se pode sentir a proximidade de uma ação evangelizadora que se propõe ser COM e PARA TODOS, como fez Jesus.

Como cita também, o referido documento, “integrar na catequese as conquistas das ciências da educação, particularmente a pedagogia contemporânea”, (letra “f”, p. 18) reforça-se aqui os princípios da Educação Inclusiva e a Teoria das Inteligências Múltiplas, como grandes contribuições para uma catequese aberta à diversidade humana com garantia de respeito às diferenças individuais.

A educação inclusiva passou por vários momentos e movimentos, como já foi mencionado no primeiro capítulo, apenas serão citados alguns pontos que poderão ser úteis como demarcação de uma interface educação e formação religiosa que no cruzamento de suas ciências encontram pontos em comum, dentre eles o respeito à dignidade humana.

No item 7 da Declaração de Salamanca (1994) consta que “...todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem” este é o grande portal de todo o movimento da inclusão educacional que por sua vez abrirá outros espaços de inclusão. Por outro lado, considerar que o desenvolvimento humano constrói-se em relação com o meio e com os outros indivíduos que influencia, mas também é influenciado. É nesta perspectiva que todos podem contribuir, para melhorar as relações sociais, tornando a sociedade mais participada por todos porque cada um tem algo de útil para o desenvolvimento da Humanidade, potenciando a participação dos mais diferentes grupos e/ou indivíduos. As várias diferenças conjugam-se para o mesmo fim: a construção de uma Sociedade Inclusiva sem preconceitos onde todos têm direito à sua individualidade, enriquecida e enriquecedora na sua cotidianidade.

A educação inclusiva é o processo de inclusão dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede comum de ensino em todos os seus

níveis e modalidades. Como assegura, ainda, a Declaração de Salamanca/Espanha, (1994) como princípio fundamental:

*... As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem, assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade. Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais devem receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (Conferência Mundial sobre Educação Especial, UNESCO – MEC, 1994, item 7, p. 23).*

O processo de construção da personalidade passa pelo reconhecimento das capacidades e dificuldades de cada um, o ser humano desenvolve-se em interação social, especialmente através da cooperação entre os pares, ora, estando a Educação alicerçada em valores e atitudes que tornarão seus alunos mais conscientes e solidários, como decorrência se pode concordar com o item 8 da Declaração de Salamanca: “...pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos...” (MEC, 1994, p. 30).

A inclusão pode começar na escola, transpor seus muros, chegar no Sistema Educacional, mas não faz sentido se não chegar na sociedade como um todo gerando uma Cultura que valoriza todas as pessoas.

Observe quantas questões se abrem a partir desse princípio que trazido para o contexto da Pastoral Catequética, pode contribuir com o percurso de uma formação humano-religiosa na medida em que as relações interpessoais são conquistadas, reconstruindo, então, novos modelos de sociabilidade, ajuda mútua, partilha, cooperação e na reinvenção da vida em comunidade revelando que é preciso abdicar às soberanias daquilo que é estabelecido como padrão de normalidade, dando a cada pessoa, a oportunidade em ser protagonista de sua

própria história, contribuindo para a construção de uma sociedade inclusiva, como solicita a ONU às nações mundiais: “que até por volta de 2010 TODA sociedade seja para TODOS” (Resolução 45/91-ONU) ou como apontam os objetivos das Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja no Brasil, desde os anos noventa, “*sociedade justa e solidária*”, compromisso renovado, mais uma vez, no Documento nº71 enfim, que favoreça o desabrochar de pessoas muito especiais que na vivência comunitária da fé torne as comunidades sinal da presença divina no mundo, espaço privilegiado para o encontro da paz, da fraternidade, de modo que Deus possa “*olhar e ver que tudo é muito bom*” (Gn. 31).

Outra contribuição é a teoria das Inteligências Múltiplas (IM) do psicólogo de Harvard chamado Howard Gardner, que 80 anos depois dos primeiros testes de inteligência cuja mensuração chegava a um único escore de QI – Quociente de Inteligência - chega para, no mínimo, fazer pensar àqueles que lidam com a construção de conhecimentos, os que são mediadores do saber de alguém, se sintam estimulados a crer nas possibilidades de aprendizagens latentes nas individualidades e que se manifestam de formas diversificadas. Embora não se pretenda aqui fazer uma descrição exaustiva sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas, (IM), ressalta-se que a mesma trouxe um novo jeito de se considerar o potencial que existe dentro das pessoas. Relacionar a teoria das IM a um modelo de estilo de aprendizagem é aproveitar amplas implicações conectadas ao desenvolvimento das competências individuais, como afirma Gardner:

*É da máxima importância reconhecer e estimular todas as variadas inteligências humanas e todas as combinações de inteligências. Nós somos todos diferentes, em grande parte, porque possuímos diferentes combinações de inteligências. Se reconhecermos isso, penso que teremos pelo menos uma chance melhor de lidar adequadamente com os muitos problemas que enfrentamos neste mundo (Howard Gardner, 1987, apud Thomas Armstrong, 2001, p. 13).*

Gardner tem o cuidado de explicar que a inteligência não deve estar limitada a uma visão unidimensional e singular. Por exemplo, os testes que proporcionam a evidência de um fator geral de inteligência são quase exclusivamente testes que envolvem a linguagem e a lógica, deixando de fora outras habilidades, como o domínio das relações interpessoais, espaciais, corporais, e outras. Do pensamento de Gardner se pode concluir que todo ser humano está apto a conhecer o mundo através da linguagem e suas variáveis, da análise lógico-matemática, da representação espacial, do pensamento musical, das expressões corporais, da compreensão da natureza, da compreensão de outros indivíduos e de uma compreensão de si mesmo, segundo a descrição que o autor faz das oito inteligências aqui sintetizadas:

*Inteligência lingüística* – Os componentes centrais da inteligência lingüística são uma sensibilidade para os sons, ritmos e significados das palavras, além de uma especial percepção das diferentes funções da linguagem. É a habilidade de usar a linguagem para convencer, agradar, estimular ou transmitir idéias Gardner indica que é a habilidade exibida na sua maior intensidade pelos poetas. Em crianças esta habilidade se manifesta através da capacidade para contar histórias originais ou para relatar, com precisão experiências vividas.

*Inteligência musical* – Esta inteligência se manifesta através de uma habilidade para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical. Inclui discriminação de sons, habilidades para perceber temas musicais, sensibilidade para ritmos, texturas e timbres, e habilidade para produzir e/ou reproduzir música. A criança com habilidade musical especial percebe desde cedo diferentes sons no seu ambiente e, freqüentemente, canta para si mesma.

*Inteligência lógico-matemática* – Os componentes centrais desta inteligência são descritos por Gardner como uma sensibilidade para padrões, ordem e sistematização. É a habilidade para explorar relações, categorias e padrões, através da manipulação de objetos ou símbolos, e para experimentar de forma controlada; é a habilidade para lidar com séries de raciocínios, para reconhecer problemas e resolvê-los. É a inteligência característica de matemáticos e cientistas. Gardner, porém, explica que, embora o talento científico e o talento matemático possam estar presentes num mesmo indivíduo, os motivos que os movem são diferentes. Enquanto os matemáticos desejam criar um mundo abstrato consistente, os cientistas pretendem explicar a natureza. A criança com especial aptidão nesta inteligência demonstra facilidade para contar e fazer cálculos matemáticos e para criar notações práticas de seu raciocínio.

*Inteligência espacial* – Gardner descreve a inteligência espacial como a capacidade para perceber o mundo visual e espacial de forma precisa. É a habilidade para manipular formas ou objetos mentalmente, e, a partir das percepções iniciais, criar tensão, equilíbrio e composição, numa representação visual ou espacial. É a inteligência dos artistas plásticos, dos engenheiros e dos arquitetos. Em crianças o potencial especial nessa inteligência é percebido através da habilidade para quebra-cabeças e outros jogos espaciais e a atenção a detalhes visuais.

*Inteligência sinestésico-corporal* – Esta inteligência se refere à habilidade para resolver problemas ou criar produtos através do uso de parte ou de todo o corpo. É a habilidade para usar a coordenação grossa ou fina em esportes, artes cênicas ou plásticas no controle dos movimentos do corpo e na manipulação de objetos com destreza. A criança especialmente dotada na inteligência sinestésica se move com graça e expressão a partir de estímulos musicais ou verbais, demonstrando uma

grande habilidade atlética ou uma coordenação fina apurada. É evidente em atletas, dançarinos, cirurgiões e artesãos.

*Inteligência interpessoal* – Esta inteligência pode ser descrita como uma habilidade para entender e responder adequadamente a humores, temperamentos, motivações e desejos de outras pessoas. Ela é melhor apreciada na observação de psicoterapeutas, professores, políticos e vendedores bem sucedidos. Crianças especialmente dotadas demonstram muito cedo uma habilidade para liderar outras crianças, uma vez que são extremamente sensíveis às necessidades e sentimentos dos outros.

*Inteligência intrapessoal* – Esta inteligência é o correlativo interno da inteligência interpessoal, isto é, a habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e idéias, para discriminá-los e lançar mão deles na solução de problemas pessoais. É o reconhecimento de habilidades, necessidades, desejos e inteligências próprios, a capacidade para formular uma imagem precisa de si mesmo para usar essa imagem para funcionar de forma efetiva. Como esta inteligência é a mais pessoal de todas, ela só é observável através dos sistemas simbólicos das outras inteligências, ou seja, através de manifestações lingüísticas, musicais ou sinestésicas. Alguns indivíduos com forte inteligência intrapessoal especializam-se como teólogos, psicólogos e filósofos.

*Inteligência naturalista* – consiste em observar padrões na natureza, identificando e classificando objetos e compreendendo os sistemas naturais e aqueles criados pelo homem. Entre eles estão botânicos, ecologistas, paisagistas, exímios jardineiros e qualificados fazendeiros. A criança que apresenta esta inteligência gosta de observar, comentar, perguntar, colecionar, temas referentes à natureza, demonstrando especial cuidado com tudo que é da natureza.

Com este referencial, é fácil perceber que a instrução formal, na maioria das culturas enfatizou, até então, exclusivamente uma certa combinação das inteligências lingüística e lógico-matemática, com eventuais prejuízos para aquelas crianças ou jovens com capacidade em outras inteligências. Gardner chega a afirmar que se foi muito longe ao ignorar outras formas de expressão das habilidades pessoais, o que certamente, levou muitas delas à crença de que eram tolas, incapazes, apenas porque fracassaram ao apresentar combinações adequadas, deixando de considerar que nem todas as crianças ou jovens têm os mesmos interesses e habilidades e nem todas aprendem da mesma maneira, como também afirma a Declaração de Salamanca, item 28.

As implicações da teoria de Gardner para a educação são claras quando se analisa a importância dada às diversas formas de pensamento, de desenvolvimento das várias inteligências e a relação existente entre estas, a aquisição de conhecimento, a cultura e o meio ambiente.

Segundo Campbell (2000, p. 25):

*Refletir sobre tais questões poderia aprofundar a consciência de suas capacidades particulares e também expandir a apreciação daqueles que são talentosos em outros domínios. Essa consciência pode motivar-nos a buscar maneiras eqüitativas de ensinar grupos diversos de crianças para que elas possam vir a ter oportunidades de aprender e ter sucesso. É importante (...) não só reconhecer a inteligência em nossos sistemas mente/corpo, mas também compreender que é possível criar "ambientes inteligentes" onde viver e aprender.*

Nesta ótica, é evidente a valorosa contribuição da referida teoria para enriquecimento dos encontros catequéticos abertos à diversidade humana com significativo respeito às diferenças individuais. De qualquer modo, vale lembrar alguns pontos relevantes para um bom desempenho de todos os que participam de um grupo no qual esteja presente alguém que não anda, ou não ouve, ou não fala,

ou não vê, ou alguém que apresenta déficit mental, dificuldade de memorização ou dificuldades de coordenação viso-motora, enfim, pessoa que apresenta qualquer tipo de limitação.

Aqui está algo que vale ressaltar num processo de formação e amadurecimento da fé: a questão da memorização de fórmulas e expressões. E quando se trata de catequizandos com limitada capacidade de memória imediata? Emílio Alberich (2004) escreve:

*Na realidade, a memorização beneficia-se de uma longa tradição e ainda hoje constitui, em diversos campos, um instrumento indispensável de transmissão cultural. Por outro lado, porém, lamenta-se também a inutilidade e o contra-senso educativo de uma aprendizagem baseada na memorização que não contribua para o amadurecimento de autênticas atitudes de fé (Alberich, 2004, p. 136/137).*

É fundamental perceber quais são os estilos de aprendizagem destas pessoas, o que gostam de fazer e a partir daí, ir além, buscando entender o que é que elas conseguem fazer e quais são as competências envolvidas;

- preocupar-se mais com o modo como aprendem e resolvem seus problemas do que com o conteúdo a ser transmitido;
- é aconselhável não comparar os catequizandos, principalmente quando se faz referências quantitativas frias e impessoais, mas ao contrário, buscar perceber quais são suas características particulares, valorizando sua evolução, seu crescimento, por menor que seja, tendo como referência ele próprio; como afirma o próprio Gardner: “O maior desafio é conhecer cada criança como ela realmente é” (Pátio – revista pedagógica, 1997, p. 35), é preciso dar o tempo necessário;
- as competências intelectuais são modificáveis. Portanto é necessário ser otimista e estimular essas competências, afastando qualquer idéia preconcebida ou preconceituosa que possa limitar a crença na riqueza intelectual possível de ser

manifestada das mais diferentes formas e não apenas pela linguagem oral ou escrita na forma convencional;

- é importante preocupar-se com o processo não com o produto, pois é mais importante perceber como a pessoa aprende e como aplica o que aprende em diferentes situações do que medir em termos absolutos o resultado obtido pois “O que está atrás de nós e o que está diante de nós são ninharias em comparação ao que está dentro de nós” (Oliver Wendell Holmes *in* Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas, Linda Campbell, 2000, p. 176).

Assim como na educação, uma catequese planejada com base na teoria das Inteligências Múltiplas, pode ser mais efetiva, significativa, e promissora, pois permite desenvolver uma gama maior de talentos, abrindo espaços de participação, de comunhão e de vivência alicerçada na unidade da fé e da vida.

Está claro que a teoria das Inteligências Múltiplas e os princípios da Educação Inclusiva podem colaborar para que a dimensão Bíblico-Catequética possa criar estratégias variadas possibilitando melhores condições de compreensão das verdades teológicas e teologais, ao mesmo tempo em que podem valorizar as possibilidades de aprendizagem no convívio e nas interações sociais com a participação das pessoas com deficiências nos grupos catequéticos.

Embora a Teoria das Inteligências Múltiplas proporcionem uma estrutura eficaz, não é desejável transformá-la em fórmula pedagógica rígida, mas considerar como referência à certeza de que todos têm talentos, são capazes de aprender, compreender e demonstrar isso do seu jeito peculiar, o importante é ensinar para entendimento do aprendiz, nutrindo suas potencialidades, abrindo-lhe espaços de participação, comunhão e crescimento individual e coletivo.

Um encontro catequético alicerçado nos princípios inclusivos precisa considerar algumas atitudes a serem tomadas quando o catequizando apresentar deficiência...

VISUAL – com baixa visão:

- deve-se adaptar o material ao espaço e às condições de visão dele;
- utilizar cores em contraste;
- caderno de desenho com pautas de 2cm de largura feitas com caneta hidrocor preta;
- Textos ampliados (ver exemplo no anexo 3)
- Uso de lápis 6B;
- Manter o local sempre bem iluminado;
- Não deixar que foco de luz reflita em seu rosto ou em seus olhos;
- Evitar escadarias internas, com pouca luz, porém, caso seja necessário, alertar para o uso do corrimão;

- Com cegueira:

- Ao receber a pessoa cega, lembre-se que ela fala e ouve, converse com ela;
- Ao explicar-lhe uma direção, indique pontos de referência com clareza a partir da lateralidade dela (direita, esquerda acima, à baixo, à frente, atrás);
- se tiver dificuldade em orientá-la pergunte qual a melhor forma de ajudar;
- informe sobre os obstáculos existentes no local como meio-fio, degraus e outros;
- ao conduzir uma pessoa cega, ofereça seu braço, para que ela segura (na altura do cotovelo) assim você poderá andar normalmente. (É incorreto empurrá-la ou puxá-la pelo braço);

- ao passar por lugares estreitos, a exemplo de portas, corredores ou pelo meio de muitas cadeiras, posicione seu braço (no qual a pessoa está segurando, na altura do cotovelo) para trás, de modo que a pessoa cega possa segui-lo;
- ao ausentar-se do grupo, informe sua saída, assim a pessoa cega não terá e desconforto de lhe dirigir a palavra e falar sozinha;
- ao dirigir-se à pessoa cega não use a expressão: “adivinha quem sou?” pois ela não tem bola de cristal ;
- o cego não tem a visão das imagens que se sucedem na TV, no cinema, mas ao ser utilizado um filme durante o encontro catequético, apenas descreva para ele algumas cenas, pois ele acompanhará tudo pelos ruídos e diálogos basta que o filme seja dublado;
- não generalize aspectos positivos ou negativos de uma pessoa cega que você conheça, estendendo-os a outros cegos. Não se esqueça de que a natureza dotou a todas as pessoas de diferenças individuais mais ou menos acentuadas. O que os cegos tem em comum é a cegueira, no demais cada um tem sua própria maneira de ser, pensar, sentir e agir;
- procure não limitar a pessoa cega mais do que a própria cegueira o faz, impedindo-a de realizar o que elas sabem e devem fazer sozinhas;
- Esforce-se em passar a ela textos em braille, possibilitando-lhe leitura individual (favorecendo que possa fazer leituras, por exemplo, nas celebrações com a comunidade). Ver anexo 3.

#### – Auditiva

- Ao relacionar-se com a pessoa surda, ou com deficiência auditiva, procure falar claramente, em velocidade normal, de frente para ela, tomando o cuidado para que veja seu rosto, mantendo contato visual, para uma possível leitura labial;

- Procure ser expressivo, pois as expressões faciais ou corporais ajudam na compreensão da linguagem;
- Quando houver possibilidade, pode ser utilizada a escrita. Nesse caso, seja objetivo, lembre-se que a comunicação escrita do surdo é sucinta (conforme o Português para surdo);
- Esforce-se em aprender a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS);
- ao utilizar filmes, que tenham legendas;
- motive todo o grupo a aprender LIBRAS.

– Mental

- Cumprimente-os naturalmente;
- Dê-lhe atenção, mantenha o diálogo;
- Evite a superproteção, ajude somente naquilo que for necessário;
- Se a pessoa com deficiência mental for uma criança, trate-a como criança, se for um adolescente ou adulto, trate-o como tal;
- Dirigindo-se a ele, não minimize suas expressões: “gracinha”, “direitinho”, “lindinho”, “tarefinha”, “benzinho”, nem demonstre exagerada afetividade:

“eu amo todos, mas esse aqui, é especial, amo de paixão!”

- Estabeleça limites de forma positiva;
- Facilitar a interação, nas diversas atividades;
- Estimule-o a cooperar.
- Considere o pensamento de Mantoan que desde há muito tempo alerta:

*A educação de deficientes mentais é, principalmente, a de fazer pensar, suscitar debates estimular o aparecimento de outras alternativas (...) quando o aluno deficiente mental passa a ser concebido como uma pessoa capaz de se autoconstruir cognitivamente, afetiva e socialmente, na medida de seus próprios recursos ( Maria Tereza Egler Mantoan, 1989, p.14).*

– Com deficiência Física

- não se apóie na cadeira de rodas;
- correr ou caminhar são palavras que podem ser utilizadas, os cadeirante também as utilizam;
- escolha lugares sem barreiras arquitetônicas (caso o local dos encontros catequéticos seja em lugar de desnível, com escadas e não tenha rampas, conte com a participação da comunidade para construção de uma);
- ao ajudar um usuário de cadeira de rodas a descer uma rampa acentuada, um meio-fio ou degraus, use a “marcha a ré” para evitar que a pessoa perca o equilíbrio e caia para a frente;
- se a pessoa usa muletas, sensibilize os demais participantes para que não façam brincadeiras com as mesmas, (por exemplo, escondê-las);
- mantenha as muletas sempre ao alcance das mãos de seu usuário.
- A pessoa com Paralisia Cerebral pode apresentar alguma dificuldade na comunicação; no entanto, sua área cognitiva normalmente encontra-se preservada. Caso não compreenda o que diz, peça que repita, ou escreva.

Enfim, sabe-se que romper com o já estabelecido, sabido e praticado é abrir fendas para outras aprendizagens, quando alguém novo, ou diferente, entra em um grupo, aparece não somente sua diferença, mas a quebra de um grupo de iguais, pois essa presença faz ver que existe a diferença. O enfrentamento do novo produz, muitas vezes, a angústia de não saber, perplexidade, ansiedade, desamparo, desassossego... Mas, também, traz novas oportunidades.

Um encontro catequético será verdadeiramente inclusivo, participativo, aberto às diferenças, canalizado para edificação do corpo e da alma, favorecendo a experiência do primeiro anúncio, ou seja, experienciando o mandamento do amor

em comunhão uns com os outros, observando, entre outras coisas, alguns princípios que caracterizam uma Catequese Inclusiva:

- Aceitação das diferenças.
- Valorização da diversidade humana.
- Respeito mútuo.
- Aprendizado cooperativo.
- Direito de pertencer.
- Crença na capacidade de TODOS.
- Crença na viabilidade de TODOS aprenderem juntos.
- Crença no ensino mútuo entre os catequizandos.
- Confiança no papel inclusivo de TODA a comunidade.
- Certeza de criar laços de partilha e cooperação.
- Certeza de criar vínculos de fraternidade.
- Importância dos pais como primeiros evangelizadores e irmãos de caminhada.
- Importância da colaboração entre os catequistas, coordenação e comunidade eclesial.
- Superação das barreiras que impedem a realização de uma Catequese **para** e **com** TODOS.

A Catequese será *com* TODOS e *para* TODOS, realizando sua dimensão bíblica de criar laços de fraternidade, suscitando a unidade da fé e da vida, de modo que TODOS possam “dar as razões de sua esperança”, superando as principais barreiras da inclusão:

1. arquitetônicas – facilitando o acesso em todos os espaços físicos, internos e externos, bem como a utilização dos bens e serviços,

mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas e obstáculos, bem evitando a construção de novas barreiras (Decreto 3.298/20/12/99, *CAPUT IX – Art. 50*).

2. metodológicas – utilizar metodologias mais flexíveis, cujas motivações e respostas passem por diversos caminhos e formas que facilitem a assimilação e compreensão como sugere uma pedagogia centrada no aprendiz.
3. instrumentais – para atender a diversidade presente num encontro catequético, os instrumentos ou recursos utilizados devem estar ao alcance da percepção de TODOS: regletes e punções ou textos em braile para os cegos; textos ampliados, papéis coloridos e brancos, canetas hidrocor (preta, azul e vermelha) para os de baixa visão; e outros recursos conforme a demanda.
4. comunicacionais – estar atento às formas de comunicação que facilitam a interação, o diálogo e a participação em todos os sentidos, quer seja pela forma escrita, oral, expressão corporal, enfim, é interessante aprender a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), braile e outras formas alternativas de comunicação.
5. programáticas – para que um programa atinja seus objetivos é necessário saber de onde partir e onde se quer chegar. É importante conhecer os objetivos e as diretrizes paroquiais, para que somados aos anseios e necessidades da comunidade, possam juntos, traçar os rumos de uma caminhada com todos os paroquianos: homens e mulheres, adultos, jovens e crianças, com todas as suas possibilidades e limitações.

6. atitudinais – talvez aqui se situem as barreiras mais difíceis de serem superadas pois envolvem as questões individuais de valores, sentimentos, cultura, enfim, atitudes são pessoais, nascem da vontade, do querer, nascem do coração, da sensibilidade. O processo de inclusão das pessoas com deficiência nos diversos ambientes sociais, educacionais e religiosos não pode depender só da obrigatoriedade imposta pela lei, não pode ser o peso ou a força dos dispositivos legais, únicas chaves de acesso às Políticas Públicas e aos Direitos Humanos, pelo menos no contexto do mundo cristão.

Porquanto, registre-se aqui observações sobre algumas expressões referentes às pessoas com deficiência que podem contribuir com a superação de barreiras atitudinais:

- Deficiente físico – se refere às pessoas com dificuldades motoras, devido a alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano que envolve a mobilidade. Não dirigir-se a estes com termos: **aleijado, mutilado, inválido.**
- Pessoas com deficiência auditiva ou visual possuem uma deficiência sensorial;
- Não diga “**sofreu de paralisia infantil**” ou “**foi vítima de paralisia infantil**” mas diga que a pessoa possui seqüelas da poliomielite que acarretaram uma deficiência física;
- Não utilize termos como “**ceguinho**”, “**mudinho**”, “**inválido**”, “**excepcional**”, “**anormal**”, “**retardado**”, “**débil mental**”.
- Jamais use o termo “**mongol, mongolóide**”. Substitua-o por “**pessoa com síndrome de Down**”.

- Não use “**surda-muda**”, a pessoa com **deficiência auditiva** tem dificuldades para falar, mas não é muda. Mas pode usar o termo “surdo” ao se referir à surdez profunda ou **deficiente auditivo** ou **pessoa com deficiência auditiva**.
- Não confundir “**doença mental**” com “**deficiência mental**”.
- Não diga **linguagem de sinais**, mas **língua de sinais**: a comunicação sinalizada dos e com os surdos constitui uma língua e não uma linguagem.
- Não trate a pessoa com deficiência como uma criança.
- Fale diretamente com a pessoa, não é necessário usar seu acompanhante como intermediário, basta ter paciência.
- Não diga “**fulano está preso /confinado ou condenado à cadeira de rodas**”, mas ele usa ou ele está em cadeira de rodas. É costume referir-se a elas como “cadeirantes”.
- Não usar nenhuma forma de expressão que confirme a idéia de “coitadinho” ou de “sofredor”.
- Não diga “**pessoas ditas normais**” para se referir a quem não tem deficiência, apenas diga pessoas não-deficientes ou pessoas sem deficiências. A palavra “dita” nesse caso, é utilizada para contestar a normalidade das pessoas.
- Não dar ênfase à deficiência, mas à pessoa. Não diga: “minha colega é estudiosa, **apesar** de ser cega”. Diga apenas: “Minha colega é estudiosa”.
- Não apelar por expressões inadequadas, exagerando completamente a carga emocional: “**vítima do destino, imobilizado numa cadeira de rodas, vive uma luta dramática, é emocionante vê-lo falar, ...me provoca lágrimas quando vejo seu esforço...**” enfim, tudo isso reforça estereótipos que as próprias pessoas com deficiência vem lutando para eliminar. *São as falsas compensações para minimizar a dimensão real da deficiência* , segundo Sasaki, 1997.

- A categoria “deficiência” não representa por si só, a DIVERSIDADE, mas apenas um dos seus inúmeros componentes.
- Não diga **necessidades educativas especiais** mas, **necessidades educacionais especiais**, pois necessidades não educam; elas são educacionais, ou seja relativas à educação (SASSAKI, 1997). O termo “necessidades educacionais especiais” foi adotado pelo Conselho Nacional de Educação. (Resolução nº 2 /11/9/01, com base no Parecer nº 17/2001, homologado em 15-8-01).
- Não associar “deficiência” com “incompetência” ou com “doença”.
- Ao querer ajudar uma pessoa com deficiência, pergunte a ela como você pode ajudá-la.
- Lembrar sempre que **INCLUIR**, significa :
  - a aceitação das diferenças individuais;
  - a valorização de cada pessoa;
  - a convivência dentro da diversidade humana ;
  - aprendizagem através da cooperação;
  - senso de pertença, conforme Paulo Ricardo Ross, 1999:

*Pertencer é mais do que romper as barreiras dos rótulos e dos estigmas produzidos na representação e no imaginário social; pertencer é mais do que ter contemplados direitos à cidadania no âmbito jurídico-formal. Pertencer é, pois, estar engajado, qual sujeito ativo da história; é exercer a condição de ator sem ser alvo da visão dualista que atribui à “diferença” a condição de anjo ou de demônio, para garantir à média a condição de normais. Pertencer é estar no palco sem ser herói ou vilão...(apud Carvalho, 2000, p. 5).*

## CONCLUSÃO

A catequese pode e deve ser um elo entre o jovem com deficiência, a família e a comunidade, mas não deve se transformar em escola especial, até porque, como foi aqui mencionado esta modalidade da educação está sendo muito questionada, repensada, no mínimo está redefinindo seu papel junto às pessoas com deficiências, não obstante ao quanto foi útil no passado, doravante deverá ser um grande instrumento de apoio e complemento para a Educação Básica e Superior.

Do mesmo modo deve-se considerar a formação do catequista, sem cair nas malhas da tão decantada “especialização”, como escreve BUENO (1998), ao se referir aos cursos e habilitações por áreas específicas:

*Na medida em que estas habilitações centram a formação do professor especializado nas dificuldades desta ou daquela deficiência, reiterou ainda mais uma “especificidade docente” que não levou em conta perspectivas ampliadas sobre a relação do fracasso escolar e os processos pedagógicos.*

Com muito mais ele comenta o quanto esse fato agravou o atendimento educacional, não só das pessoas com qualquer tipo de dificuldade em aprendizagem, mas por uma ênfase dada nos cursos de formação em pedagogia, alguns pedagogos "entendiam" de alunos especiais, outros entendiam de alunos da escola regular, portanto, não aprendiam a lidar com os alunos diferentes ou deficientes e vice-versa, ficando aberta uma grande vala, como a separar dois sistemas.

Não é o que se quer para os caminhos da catequese.

Os sentimentos de superproteção e/ou rejeição em relação ao diferente, são injustos e nada constroem. Propiciar um espaço para o diálogo, a participação e o crescimento por meio do compartilhar das vivências, das "sofrências" e das esperanças, possibilitam real identificação entre todos os componentes das relações interpessoais da comunidade envolvida, flexibilizando valores cristãos conforme as exigências dos princípios evangélicos, permeados pela solicitude de um mundo mais fraterno.

São muitos as contradições e equívocos e nem sempre as pessoas se dão conta de que estão sobrecarregando ou confundindo sua parcela de contribuição na construção de uma sociedade justa e solidária. Como, então estruturar a prática catequética para atender os grupos de formação onde precisam estar todos? Somente adotando uma proposta includente, porque dela todos se beneficiam. A presença da diversidade humana num grupo não é favor para alguns nem prioridade para os já identificados como "os excluídos", mas que sejam acolhidos TODOS, que possam construir juntos suas experiências de vida. Propostas includentes não são caridade, não são favores.

Não se pode esquecer que includência é muito mais que um planejamento em determinada pastoral, é uma visão de mundo, é uma visão cristã, que a exemplo de Jesus, passa pela vontade em favorecer a todos as mesmas oportunidades, passa

pela importância de sensibilizar para uma convivência na pluralidade de uma sociedade diversificada, na qual o convívio e o encontro das diferenças – de corpos, de visões de mundo, de cultura, de hábitos, de valores, etc. – é condição primeira para a transformação.

Inclusão não é a negação da diferença, é sua valorização.

Inclusão é uma agenda de transformação, que implica em mudanças de pessoas, atitudes, métodos e objetivos.

Agentes pastorais inclusivistas não se refugiam nos limites da “especificidade”, mas promove a convivência na diversidade, valorizando o corolário da partilha, da fraternidade, do valor que outros bens culturais como braille e LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) ou outras formas de comunicação alternativa, possam trazer para o enriquecimento da comunidade.

Conforme Bianchetti e Freire (1998, p. 106):

*...se a parcela da população portadora de uma distinção físico-sensorial não tomar parte da produção histórico-social da humanidade, nascerá dessa desigualdade um tipo de relação vertical e hierarquizada que cria a falsa dicotomização da superioridade de uns e da inferioridade de outros.*

Que as comunidades cristãs sejam comunidades abertas, acolhedoras e mediadoras de novos avanços, sobretudo na transformação de certas práticas vigentes que ainda obstaculizam a participação daqueles marcados por uma condição distinta, até porque, todos estamos sujeitos a nos tornarmos, por um motivo ou outro, uma pessoa marcada por uma diferença: Já pensou num repentino descolamento de retina?

Com efeito, conhecimentos básicos sobre as deficiências, relacionamentos sociais e interpessoais, são informações simples que desmistificam as diferenças e potencializam o respeito que se deve ter pela dignidade inalienável de cada ser

humano, como sintetizou Jesus no seu maior mandamento: “*Amai-vos uns aos outros*”.

Portanto, todas as instâncias formadoras no contexto da Nova Evangelização, que deve ser nova em seus *métodos*, nova em sua *expressão* e com *renovado ardor missionário*, prontificarem-se a tratar dessas idéias, aplainando uma pesada e onerosa herança que, passando por tortuosos caminhos, chega aos dias de hoje na esperança de que novas perspectivas se abram na busca de mudanças nas velhas práticas e nos velhos modos de ação. É preciso estar atentos para as verdades que às vezes assustam.

Parafraseando Hamilton Werneck (1994), facilitar debates, sacudir os instalados nas redomas das pastorais e movimentos, inquietar comunidades eclesiais, agentes de pastorais e catequistas, acomodados no paradigma do “ser bonzinho, caridoso, despreendido”, incomodar os que impedem os atos de *pensar*, preocupados demais com a capacidade de *repetir* deixando, por isso, sem oportunidade os que “a seu ver” não são capazes de dar a resposta esperada. Estas, entre outras, são as motivações desse trabalho.

Sair de uma catequese, cujos muros guardam as cicatrizes da *reação* e da *conservação* para uma catequese libertadora, evangelizadora que promova o conhecer para amar, o sentir para seguir, o saber para fazer e o viver para conviver com a ‘diversidade dos dons’. Que haja um despertar para as necessidades de mudança urgente na dimensão da Pastoral Catequética em todas as suas instâncias, redescobrimo seu sentido original centrado no anúncio e aprofundamento da mensagem evangélica para o amadurecimento da fé.

Quiçá todos os seguimentos cristãos se sensibilizem para o acolhimento da diversidade de modo que as pessoas com deficiências possam fazer opções para

suas manifestações de fé, sem se sentirem algemadas em determinadas instituições pelo fato de ser, ainda, raro, aquelas que são capazes de acolher e favorecer a participação de fiéis com diferenças físicas, sensoriais ou motoras. Por exemplo, pessoas com deficiência visual que freqüentam uma comunidade mesmo que esta não representa seu imaginário religioso, no entanto, lhe favorece leituras bíblicas em braille, o que não encontra em outra instituição que talvez seja a do seu maior interesse, e assim outros pequenos grandes detalhes para outras especificidades.

Com as anotações do diário de campo, a partir das conversas com adultos e jovens /adolescentes, foi possível compreender que mesmo não tendo participado, até então, de nenhuma comunidade religiosa ou tendo se decepcionado com alguma, não são indiferentes à existência de Deus. O que remete ao pensamento de Frankl (2003, p. 90):

*Deus é o parceiro de nossos mais íntimos diálogos conosco mesmo. Sempre que estivermos dialogando conosco na derradeira solidão e honestidade, é legítimo denominar o parceiro deste solilóquio de Deus, independentemente de nos considerarmos ateístas ou crentes em Deus.*

Evidenciando que Deus está presente na vida das pessoas mesmo que seja uma “presença ignorada” (Frankl), cuja fé pode ser inconsciente, mas, na sua transcendência, direciona a pessoa para Deus.

Trata-se de um momento ímpar. Se o que se tem a construir não tem precedentes, tem fundamentos, tem bases, tem raízes... Basta lembrar a pedagogia de Jesus, sempre abrindo espaços para que TODOS pudessem experienciar o amor de Deus, que é incondicional.

A conclusão que se dá nessa dissertação, é tão somente para cumprir as determinações metodológicas do curso, pois não se pode dar por encerrada tamanha discussão, ou colocar um ponto final em algo que apenas começou,

certamente a pesquisa continuará, trazendo valiosas contribuições, reforçadas por chamamentos como o que traz o Correspondente de Roma/ 2000:

3 de dezembro, I Domingo do Advento: Jubileu com os deficientes. Um momento muito marcante do Ano Jubilar foi a celebração com os deficientes ocorrida na Basílica de São Paulo, no dia 3 de dezembro, às 10 horas da manhã. A presença e o testemunho das pessoas portadoras dos mais variados tipos de deficiência, bem como daqueles que se dedicam à sua assistência, demonstrou que a pessoa humana vale, acima de tudo, pelo que é e não por aquilo que tem ou por aquilo que faz. O Papa recordou a urgência de respeitar e valorizar as pessoas portadoras de deficiência, bem como de promover por todos os meios o devido atendimento de suas necessidades e a sua integração à vida da Igreja e da sociedade.

(Disponível em <http://www.religiaocatolica.com.br/canais/correspondente.asp>).

Para não concluir, mas deixar em aberto o que aqui foi tratado, que fique como chave de um novo painel de discussões e diálogos, as palavras do apóstolo Paulo:

*No tocante ao amor fraternal não há necessidade de que eu vos escreva, portanto vós mesmos estais por Deus instruídos que deveis amar-vos uns aos outros (...). Contudo vos exortamos, irmãos, a progredirdes cada vez mais (1Ts 4,9).*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERICH, Emílio. Catequese evangelizadora: manual de catequética fundamental. Adaptação para o Brasil e América Latina: Luiz Alves de Lima. São Paulo: Salesiana, 2004.

ALEVATO, Hilda. Qualidade: um mito pós-moderno. *In* Representação social e educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa. (orgs). Nilda Teves e Mary Rangel. Campinas, S. Paulo: Papiros, 1999.

ALMEIDA, Dulce Barros. Formação de professores para escola inclusiva. in: LISITA, Verbena Moreira S.S. (Org.) Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Alternativa, 2001, p.59-68.

ALVES, Rubem. O suspiro dos oprimidos. São Paulo: Paulinas, 1984.

\_\_\_\_\_ O que é religião? 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2000.

AQUINO, Julio Groppa. Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

ARDORE, Marilena *et alli*. Eu tenho um irmão deficiente... Vamos conversar sobre isto? São Paulo: Paulinas, 1988.

ARMSTRONG, Thomas. Inteligências Múltiplas na sala de aula. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

ASSMANN, Hugo. Paradigmas educacionais e corporeidade. Piracicaba, São Paulo: UNIMEP, p.20. 1990.

BECKER, Daniel. O que é adolescência? São Paulo: Ed. Brasiliense, 1997.

BERGER, Peter Ludwig. O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião. 4ª ed. São Paulo: Paulus, 2003.

BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara. Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania . Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

BÍBLIA de Jerusalém .São Paulo: Paulus, 2002.

BOFF, Clodovis. Uma Igreja para o próximo milênio. São Paulo: Paulus, 1998.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, de 20/12/1996.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 – institui diretrizes nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 17, de 03/07/2001. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Decreto nº 3298 de 20 de Dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Justiça. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. 2ª. ed. Brasília, CORDE, 1997.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.Br/art-criancas-com-necessidades-ee.asp>. Acesso em: 02/03/2005.

CAMPBELL, Linda *et al.* Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas: Inteligências múltiplas na sala de aula. 2ª ed. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CARVALHO, Rosita Edler. Removendo barreiras para a aprendizagem: Educação Inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARRARA, Orson Peter. Resiliência, 2004. Disponível em <http://www.espirito.org.br/portal/artigos/orson/resilencia.html>

CATALAN, Jean-François. O homem e sua religião: enfoque psicológico. São Paulo: Paulinas, 1999.

COMTE, Auguste. Curso de filosofia positiva. Discurso sobre o espírito positivo. Catecismo positivista. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. Tradutor José Arthur Giannotti e Miguel Lemos (Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB. Campanha da Fraternidade – Dignidade humana e paz: novo milênio sem exclusões. Texto-base: Salesiana, 2000.

\_\_\_\_\_ Catequese Renovada. Doc. nº 26. São Paulo, 1983.

\_\_\_\_\_ Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja no Brasil, 1995-1998. Documento nº 54.

Conselho Nacional de Igrejas Cristãs do Brasil. Dignidade Humana e Paz: Novo milênio sem exclusões – Texto-base / CONIC. São Paulo: Salesiana. Dom Bosco, 2000.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. Resiliência: Pedagogia da diferença. São Paulo: Modus Faciend, 1995.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990.

FERREIRA, Maria Eliza Caputo, GUIMARÃES, Marly. Educação inclusiva. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRANKL, Viktor E. A presença ignorada de Deus. Trad. Walter Schlup e Helga Reinhold. 7<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GIL, Marta. O que é inclusão social? Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/boletins> 2002. Acesso em setembro de 2004.

GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

LELOUP, Jean-Yves. O corpo e seus símbolos: uma antropologia essencial. (org.) Lise Mary Alves de Lima. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LOURO, Guaraciaba Lopes *et al.* Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione Ltda, 1989.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MEC/CORDE. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. 2<sup>a</sup> ed. Brasília, 1994.

MEC/SEESP. Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Mental. (org.) Erenice Natália Soares Carvalho. Brasília, SEESP, 1997.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: contextos sociais. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAIS, Antônio Manuel Pamplona. Distúrbios de Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica. 5ª ed. São Paulo: EDICON, 1992.

MORIN, Edgar. Jornadas temáticas: Religação dos saberes – o desafio do século XXI. (trad.) Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

————— A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

OUTEIRAL, José. Adolescer: Estudos revisados sobre adolescência. 2ª ed. Rio de Janeiro: REVINTER, 2003.

PERRENOUD, Philippe. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Tradução de Patrícia Chittoni Ramas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

————— A pedagogia das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

Revista Nova Escola. 2001, p.28.

Revista Pátio nº 1 Maio/Junho 1997.

RIBEIRO, Zilda Fernandes. Tu me deste um corpo *In* Fragmentos de Cultura. Goiânia, vol. 13 nº 1, p. 55-63, jan/fev. 2003.

————— A mulher e seu corpo: Magistério eclesiástico e renovação da ética. Aparecida, São Paulo: Santuário, 1998.

RODRIGUES, Maria Paula. Catequese na diversidade: uma espiritualidade de luta pela cidadania eclesial. Revista de Catequese. São Paulo, ano 26, nº 103/104. Jul/Dez, 2003.

ROY, Ana. Tu me deste um corpo. São Paulo: Paulinas, 2000.

RUBEM, Alves. O suspiro dos oprimidos. São Paulo: Paulinas, 1984.

SÁ, Celso Pereira de. Núcleo central das representações sociais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SCHILDER, Paul. A imagem do corpo: as energias construtivas da Psique. Tradução de Rosanne Werttman. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Maria Júlia Paes. Comunicação tem remédio: a comunicação nas relações interpessoais em saúde. São Paulo: Loyola, 2002.

STAIMBACK, Susan e Wilhiam – Inclusão: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TAILLE, Yves de La. Infância, adolescência e construção de identidade. Disponível em [http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins\\_2001/exctxt2.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins_2001/exctxt2.htm). Acesso em setembro, 2004.

TAVARES, José *et al.* Resiliência e educação. (org.) José Tavares. São Paulo: Cortez, 2001.

TEIXEIRA, Faustino *et al.* Sociologia da religião: enfoques teóricos. (org) Faustino Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2003.

TORRES, Rosa Maria. Educação para todos: a tarefa por fazer. Tradução de Dayse Moraes. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

VALLE, Edênio. Psicologia e experiência religiosa. São Paulo: Loyola, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (Orgs) Michael Cole, *et al.* Tradução de José Cipolla Neto. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEBER, Max. A ética protestante e o espírito do capitalismo. Tradução de Pietro Nasseto. São Paulo: Martin Claret, 2002.

WEIL, Pierre e TOMPAKOW, Roland. O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal. 54ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

WERNECK, Hamilton. Ensinamos demais, aprendemos de menos. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

WERNECK, Claudia. Sociedade inclusiva – Quem cabe no seu todos?. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

YANCEY, Philip e BRAND, Paulo. À imagem e semelhança de Deus. Tradução de James Monteiro dos Reis. São Paulo: Vida, 2003.

STAIMBACK, Susan e Wilhiam – Inclusão: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.